This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

**Über dieses Buch**

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

**Nutzungsrichtlinien**

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

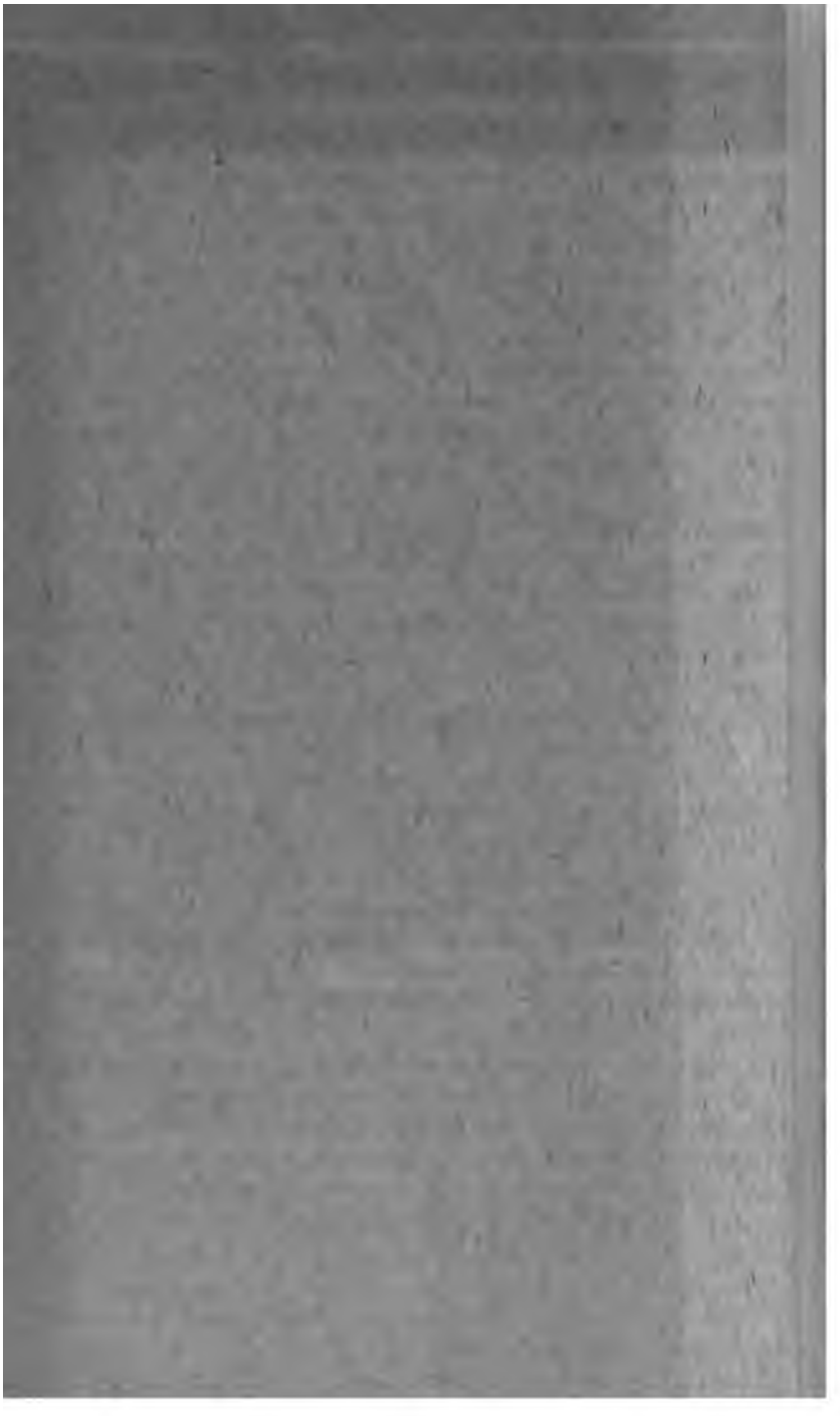
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

**Über Google Buchsuche**

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

3 3433 07597899 3



107

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

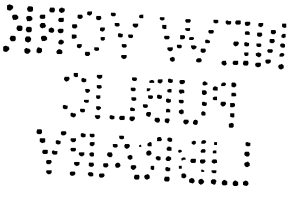
DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
311080A
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1927 L



# INHALT DES XXXVI. JAHRGANGS

## DES SECHZEHNTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

---

## ERSTE ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.


Seite

*Baumeister*, Die neuen preufsischen Lehrpläne und Elsafs-Lothringen . 529
*Bunte, B.*, Zur Erklärung von Vergil Än. II 479 f. . . . . 341
*Grofser, R.*, Beiträge zur griechischen Schulgrammatik (Syntax) . . . 417
*Guhrauer, H.*, Die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst und die neuerdings hierfür publizierten Lehrmittel . . . . . 97
*Hansel, C.*, Emendationen zu Horaz . . . . . 342
*Harnecker, O.*, Der 14. Epodus des Horatius . . . . . 428
*Hillebrand*, Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert 747
*Hollenberg, W.*, Eine Reihe von Hülfsmitteln für die Propädeutik der Philosophie in den Gymnasien . . . . . 657
*Kleist, H. v.*, Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert . . . . . 748
*Ley, J.*, Über das Eigentümliche der Satz- und Periodenbildung in Vergils Äneide . . . . . 111
*Meyer, H.*, Der Beginn des griechischen Unterrichts in der Tertia des Gymnasiums . . . . . 337
*Meyer, E.*, Rettung eines Teiles des römischen Heeres nach der Schlacht im Teutoburger Walde . . . . . 218
*Müller, G. H.*, Über die Pflicht der höheren Schule, für die Gesundheit ihrer Zöglinge zu sorgen, und den Zweck und die Methode des Turnens . . . . . 401
*Müller, H. F.*, Gegen das Übermafs der Forderungen an den deutschen Unterricht . . . . . 410
*Müller, H. J.*, Zu Livius . . . . . 219, 692
*Pierson, W.*, Über ein Hülfsmittel beim Unterricht in der preufsischen Geschichte . . . . . 544
*Reisacker, A. J.*, Gymnasium und Realschule. Die Berechtigungsfrage der Realschule I. O. und Vorschläge zu zeitgemäfsen Änderungen im gymnasialen Unterricht . . . . . 1



605899
WITHDRAWN
2500
.941
v.36

Seite

*Rittweger, K.*, Zu Tacitus . . . . . 344
*Roeder, W.*, Über den Gebrauch der nichtäolischen Optativformen bei den Attikern . . . . . 622
*Rosenberg, E.*, Horaz und Vergil . . . . . 675
—, Horaz und Livius . . . . . 676
*Salkowski, P.*, Die neutestamentliche Lektüre in den oberen Gymnasialklassen . . . . . 721
*Sanneg, J.*, Sekundaner-Übungen im Griechischen und Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax, bearbeitet von Dr. Albert von Bamberg, 12. Auflage 1879 . . . . . 123
—, Randglossen zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie I. 662
*Schneider, G.*, Zu Cicero . . . . . 432
*Schroeder, O.*, Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert . . . . . 744
*Schweikert, E.*, Noch einmal die Consecutio temporum der abhängigen Fragesätze . . . . . 555
*Wegener, B.*, Der Religionsunterricht in der Gymnasial-Sekunda . . 209
*Zoeller, M.*, Über die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen . . . . . 593
*Zopf, W.*, Über einen Hauptstreitpunkt in der Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts . . . . . 273
*Zupitza, J.*, Mein Votum in der Realschulfrage . . . . . 47

## ZWEITE ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

*Andree, R.*, Allgemeiner Handatlas, von A. Kirchhoff . . . . . 248
*Anemüller, B.*, Dramatische Aufführungen in den Schwarzburgisch-Rudolstädtischen Schulen, von H. Meier . . . . . 438
*von Bamberg* s. Seyffert.
*Bechstein, R.*, Das höfische Epos, von H. Löschhorn . . . . . 471
*Becker, W. A.*, Gallus, neu bearb. von H. Göll, von A. Krause . 683
*Behaghel, O.*, Heinrichs von Veldeke Eneide, von W. Wilmanns. . 706
*Behrens, W. J.*, Method. Lehrb. der allgem. Botanik, von Fr. Kränzlin 492
*Bellermann, L.*, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten I, von W. Hollenberg . . . . . 235
*Berghaus, H.*, Physikalische Wandkarte von Afrika, von A. Kirchhoff 381
*Bergold, C.*, Arithmetik und Algebra, von Erler . . . . . 494
*Bertram, H.* s. Hirsch.
*Betrachtungen* über unser klassisches Schulwesen, von K. Kruse . . 136
*Bindel, K.*, Hülfsmittel für den deutschen Unterricht in der Tertia, von H. Draheim . . . . . 457
*Blecke, T.* s. Naumann.
*Brambach, W.*, Sophokleische Gesänge, von Chr. Muff . . . . . 455

Seite

*Brandscheid, Fr.*, Sophokles' Oedipus Tyrannos, von Fr. Kern . . 699
*Braut*, Aufgaben zum Übersetzen in das Lateinische für obere Klassen der Gymnasien, von O. Weifsenfels . . . . . 299
*Breitenbach, L.*, Xenophontis Hellenicorum libri I et II, von H. Zurborg 64
*Brock, J.*, Grundrifs der Geschichte I u. II, von M. Hoffmann . . 482
—, Geschichtstabellen, von F. Rhode. . . . . 575
*Bufsler, Fr.*, Elemente der ebenen und sphärischen Trigonometrie, von Erler. . . . . 258
—, Elemente der Arithmetik und Algebra, von Erler. . . . . 496
*Clasen, F. E.*, Bewegungsspiele im Freien, von K. Koch . . . . . 651
*Coordes*, Kleines Lehrb. der Landkarten-Projektion, von A. Kirchhoff 787
*Cyranka, L.*, Zusammenhängende lateinische und deutsche Übungsstücke für Sexta und Quinta, von E. Naumann . . . . . 629
*Debes, E.*, Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen, von A. Kirchhoff . . . . . 250
—, Zeichenatlas zum Gebrauch im geogr. Unterricht auf den Mittelstufen, von E. Oehlmann . . . . . 580
*Deinhardt, J. H.*, Beiträge zur Dispositionslehre, von R. Jonas . . 243
*Deutsch, S. M.* s. Hagenbach.
*Dietsch, R.*, Lehrb. der Geschichte I 2, Geschichte der Römer, neu bearbeitet von M. Hoffmann, von F. Junge . . . . . 477
—, Lehrb. der Geschichte II 3, Geschichte des Mittelalters, bearbeitet von H. Kohl, von M. Hoffmann . . . . . 480
—, Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, bearbeitet von M. Hoffmann, von Fr. Boldt . . . . . 768
*Döring*, Leitfaden für den Unterricht in der Heimatskunde, von A. Kirchhoff . . . . . 81
*Döring, E.*, Lehrb. der Geschichte der alten Welt, von M. Hoffmann 376
*Dronke*, Physikalischer Schulatlas, von A. Kirchhoff . . . . . 251
*Dzialas, G.*, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche, von P. Hellwig . . . . . 444
*Ebener, G.*, Französisches Lesebuch, neu bearbeitet von A. Meyer, von K. Mayer . . . . . 185
*Edler, Fr.*, Apparat zur Darstellung der Keplerschen Gesetze, von A. Kirchhoff . . . . . 254
*Ellendt-Seyffert*, Lateinische Grammatik, Bemerkungen dazu von H. Eichler, K. Schirmer und K. Goebel . . . . . 148
*Erdmann, O.*, Otfrieds Evangelienbuch, von W. Wilmanns. . . . 709
*Féaux*, Lehrbuch der elementaren Planimetrie, neu herausgegeben von Luke, von Erler . . . . . 585
*Felsch, H.*, und *H. Heinze*, Schulandachten, von J. Hollenberg . . 265
*Fischer, E.*, Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht, von H. Guhrauer . . . . . 220
*Frank, H.*, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht II, von H. Hollenberg . . . . . 262

Seite

*Frauer, L. R.*, Neuhochdeutsche Grammatik, von W. Wilmanns . . 368
*Frick, K.*, Geographisches Vademecum für den historischen Unterricht, von A. Kirchhoff . . . . . 389
*Frick, O.*, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, von Erler . . . . . 751
*Friedrich, G.*, Deutsche Aufsätze in ausführlichem Entwurfe, von R. Jonas . . . . . 75
*Gallenkamp, H.*, Synthetische Geometrie, von Wangerin . . . . 82
*Gehring*, Geschichtstabellen, von R. Brendel . . . . . 578
*Glauning, Fr.*, Lehrb. der englischen Sprache II, von K. Mayer . . 186
*Göll, H.* s. Becker.
*Götting, R.*, Die Funktionen Cosinus und Sinus beliebiger Argumente, von Erler . . . . . 502
*Greve*, Lehrbuch der Mathematik I 1, 2, II 1, 2, von Erler . . . . 395
*Gröne*, Anleitung und Material zum Unterricht in der Heimatskunde, von A. Kirchhoff . . . . . 388
*von Haardt, V.*, Schulwandkarte von Asien, von A. Kirchhoff . . 383
—, Wandkarte der Alpen, von A. Kirchhoff . . . . . 787
*Habenicht, H.*, Justus Perthes' Elementar-Atlas für Schulen des deutschen Reiches, von A. Kirchhoff . . . . . 713
*Hagenbach*, Leitfaden zum christlichen Religionsunterricht für die oberen Klassen, umgearbeitet von S. M. Deutsch, von J. Hollenberg 85
*Hahn, H.*, Griechisches Übungsbuch für Quarta, von H Heller . . . 693
*Hahn, W.*, Deutsche Litteraturgeschichte in Tabellen, von H. F. Müller 568
*Hartung, K.*, 170 Themata zu deutschen Aufsätzen, von O. Schroeder 465
*Hechelmann, A.*, Zeittafeln zu Welters Weltgeschichte, von M. Hoffmann 247
*Heinze, H.* s. Felsch.
*Herbst, W.*, Hülfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte II, von H. F. Müller. . . . . 469
*Hirsch, Meier*, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra, bearb von H. Bertram, von Erler . . . . . 498
*Hirt, F.*, Geographische Bildertafeln, von A. Kirchhoff . . . 385, 789
*Hoffmann, J. C. V.*, Vorschule der Geometrie, von Erler . . . . 391
*Hoffmann, M.* s. Dietsch.
*Hofmann, F.*, Lehrbuch der Geschichte, 1. u. 2. Hft., von F. Rhode 474
*Hofmann, R.*, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität, von H. Meier . . . . . 559
*Holtze, Fr. G.*, Phraseologia Ciceroniana, von O. Weifsenfels . . 56
*Jaenicke, H.*, Die Geschichte des Altertums, von F. Rhode . . . . 311
*Jarz* s. Kozenn.
*Imelmann, J.* s. Bellermann.
*Jonas, F.* s. Bellermann.
*Jonas, R.*, Grundzüge der philosophischen Propädeutik, von H. F. Müller 373
—, Musterstücke deutscher Prosa, von H. F. Müller . . . . . 569

Seite
*Ifsleib* und *König*, Atlas zur biblischen Geschichte, von A. Kirchhoff 253
*Junge*, *F.* s. Müller, David.
*Kamp*, *A. H.*, Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, von K. Schirmer 505
*Karbaum*, *G.*, Die syntaktischen Regeln der lateinischen Sprache, von O. Weifsenfels . . . . . 682
*Katz*, Die Kurzsichtigkeit nach Ursache, Wesen und Gefahren, von O. Kübler . . . . . 679
*Kern*, *F*, Schulreden, von H. Meier . . . . . 438
*Kiepert*, *H.*, Physikalische Wandkarte von Afrika, neu bearb. von R. Kiepert, von A. Kirchhoff . . . . . 382
—, Politische Schulwandkarte von Afrika, neu bearb. von R. Kiepert, von A. Kirchhoff . . . . . 382
*Kiepert*, *R.*, Schul-Wand-Atlas der Länder Europas 1. u. 2. Lief., von A. Kirchhoff . . . . . 384
*Kirchhoff*, *A.*, Schulgeographie, von H. Jenkner . . . . . 194
*Kirchner*, Das Reichsland Lothringen am 1. Febr. 1766 und sein Nachbargebiet im Westen und Süden, historische Karte, von K. Wolf 583
*Klaucke*, *P.*, Deutsche Aufsätze und Dispositionen, von Matthias. . 175
*Klein*, Lehrbuch der Erdkunde, von A. Kirchhoff . . . . . 386
—, Leitfaden der Erdkunde, von A. Kirchhoff . . . . . 386
*Knoke*, *K.*, Zur Methodik der biblischen Geschichte I, von J. Hollenberg 266
*Kohl*, *H.* s. Dietsch.
*Kozenn-Jarz*, Leitfaden der Geographie, von E. Oehlmann . . . . 781
*Köhler*, *B.*, Formenlehre der lateinischen Sprache, von E. Albrecht 224
*König* s. Ifsleib.
*Kramer*, *E.*, Hülfsbuch für den ersten geographischen Unterricht, von A. Kirchhoff . . . . . 386
*Krafs*, *M.* und *H. Landois*, Das Pflanzenreich in Wort und Bild, von Fr. Kränzlin . . . . . 256
*Kraepelin*, *K.*, Leitfaden für den zoologischen Unterricht, von Fr. Kränzlin . . . . . 490
*Krebs*, *G.*, Leitfaden der Experimental-Physik, von Erler . . . . 389
*Kreſsner*, *K.*, Übungssätze zur Erlernung der französischen unregelmäfsigen Verben, von K. Mayer . . . . . 184
*Kromayer*, Leitfaden für den Geschichtsunterricht I, von M. Hoffmann 484
*Kurz*, *E.*, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, von R. Grofser 451
*Kutzner*, *A.*, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze, von H. F. Müller. . . . . 467
*Landois*, *H.* s. Krafs.
*Lehmann*, *Aug.*, Sprachliche Sünden der Gegenwart, von H. F. Müller 710
*Leimbach*, *K. L.*, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht II, 1, von J. Hollenberg . . . . . 87
—, Ausgewählte deutsche Dichtungen, von K. Schirmer . . . . . 646

Seite

*Letoschek*, Tableau der wichtigsten astronomisch-geographischen Verhältnisse, von Fr. Wagner . . . . . 379
—, Tableau der wichtigsten meteorologisch-geographischen Verhältnisse, von A. Kirchhoff . . . . . 788
*Loos, J.*, Lesebuch aus Livius, von J. Bräunl . . . . . 360
*Luke*, s. Feaux.
*Martus, H. C. E.*, Astronomische Geographie, von Erler . . . . . 196
*Matthias, A.*, Griechische Wortkunde im Anschlufs an Xenophons Anabasis, von H. Zurborg . . . . . 62
*Matthiessen, L.*, Übungsbuch für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra, von Erler . . . . . 584
*Maurer, Ch. F.*, Marksteine in der Geschichte der Völker, von Fr. Wagner . . . . . 191
*Mehlhorn, P.*, Leitfaden zur Kirchengeschichte, von J. Hollenberg . 264
*Menge, H.*, Repetitorium der griechischen Syntax, von H. Heller . . 631
*Menge, R.*, und *F. Werneburg*, Antike Rechenaufgaben, von R. Hoche 502
—, Der Rechenunterricht im Gymn. und das klass. Altertum, von R. Hoche . . . . . 502
*Menger, J.*, Grundlehren der Geometrie, von Erler . . . . . 501
*Meyer, C.*, Lehrbuch der Geometrie, von Erler . . . . . 395
*Meyer, A.* s. Ebener
*Mezger, Fr.*, Hülfsbuch zum Verständnis der Bibel, von Fr. Grundt 508
*Milinowski, A.*, Die Geometrie, von Erler . . . . . 260
*Munk, E.*, Geschichte der griechischen Litteratur, bearb. von R. Volkmann, von H. Schütz . . . . . 163
*Müller, A.*, F. Bleckes Elementarbuch der lateinischen Sprache, von E. Naumann. . . . . 564
*Müller, David*, Geschichte des deutschen Volks, bearb. von F. Junge, von M. Hoffmann . . . . . 79
*Müller, I.* und *E. Woelfflin*, Acta seminarii philologici Erlangensis II, von O. Weifsenfels . . . . . 347
*Müller, P. R.*, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen für Tertia der Gymnasien, von Fr. Müller . . 758
*Noack, K.*, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums, von Fr. Grundt. . . . . 649
*Osterwald, K. W.*, Griechische Sagen, den griechischen Tragikern nacherzählt, von W. Vitz . . . . . 757
*Paul, H.*, Prinzipien der Sprachgeschichte, von Ph. Wegener . . . 301
*Perthes, J.* s. Habenicht.
*Pillz, E.*, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, von E. Blümel . . . . . 791
—, Über Naturbeobachtung des Schülers, von E. Blümel . . . . 792
*Pohlmann, W.*, Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens I, von K. Kruse . . . . . 628
*Rappold, J.*, Unser Gymnasium, von K. Kruse . . . . . 561

Seite

*Rehdantz, C.*, Xenophons Anabasis II (Buch IV bis VII), von H. Zurborg 62
*Rethwisch, K.*, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen, von G. Stoeckert . . . . . 297
*Retzlaff, O.*, Griechische Exercitien für die oberen Gymnasialklassen, von H. Heller . . . . . 65
*Richter, G.*, Zeittafeln zur deutschen Geschichte im Mittelalter, von M. Hoffmann . . . . . 189
*Richter, O.*, Atlas für höhere Schulen, von A. Kirchhoff . . . . 249
*Riemann, O.*, Qua rei criticae tractandae ratione Hellenicon Xenophontis textus constituendus sit, von B. Büchsenschütz . . 59
*Rikli, K.*, Chronologische Wandtabellen der Weltgeschichte, von Krämer 776
*Roth, K. L.*, Griechische Geschichte, nach den Quellen erzählt, neu bearbeitet von A. Westermayer, von M. Hoffmann . . . 573
*Rothe, F. F.*, Griechische Denksprüche in Vers und Prosa, von H. Heller 693
*Rummer, F.*, Lehrbuch der Buchstabenrechnung und der Gleichungen I, von Erler. . . . . 497
*Rümelin, A.*, Häusliche und öffentliche Erziehung, von K. Kruse . . 627
*Schade, Th.*, Atlas zur Geschichte des preufsischen Staats, von A. Kirchhoff . . . . . 252
*Schäfer, C. O.*, Lehrbuch und Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen, von J. Hollenberg . 86
*Schelle, A. K.*, Lehrbuch der populären Astronomie und mathematischen Geographie, von E. Oehlmann . . . . . 647
*Scherer, W.*, Geschichte der deutschen Litteratur, 1. bis 4. Heft, von W. Willmanns. . . . . 237
*Schillmann, R.*, Vorschule der Geschichte, von F. Junge. . . . . 187
*Schmeifser, K.*, Die Analysis für Jünger und Freunde der Mathematik, von Erler. . . . . 257
*Schmelzer, K.*, Entwürfe zu griechischen Exercitien, von H. Heller . 631
—, Griechische Syntax für die Oberklassen, von H. Heller. . . . 631
*Schnee, R.*, Griechischer Lernstoff für Quarta, von R. Grofser . . 354
—, Griechisches Übungsbuch für Quarta, von R. Grofser . . , , 354
*Schneider, O.*, Typen-Atlas, von Fr. Wagner. . . . . 191
*Schröder, Th. E.*, Lehrbuch der Planimetrie, von Erler . . . . . 499
*Sepp, B.*, Varia, von F. Schlee . . . . . 762
*Seyffert, M.*, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, durchgesehen und erweitert von A. von Bamberg, von R. Grofser. . . . . 231
*Siegl, H.*, Die Formenlehre des französischen Zeitwortes, von Fr. Basedow . . . . . 244
*Sonnenschein, E.*, T. Macci Plauti Captivi, von M. Niemeyer . . . 347
*Sonnecken, F.*, Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform, von G. Stier . . . . . 472
*Spencer, H.*, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher

Seite

Hinsicht, in deutscher Übersetzung herausgegeben von Fr. Schultze, von H. Meier . . . . . 434
*Spieker*, Lehrbuch der ebenen Geometrie, von Erler . . . . . 585
*Stacke*, *L.* (in Verbindung mit anderen), Deutsche Geschichte, von F. Junge . . . . . 75
—, Erzählungen aus der neuesten Geschichte, von Fr. Wagner . . 190
*Stegmann*, *A.*, Die Grundlehren der ebenen und sphärischen Trigonometrie, von Erler . . . . . 502
*Stein*, Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen, von Fr. Wagner 378
*Suphan*, *B.* s. Bellermann.
*Tiling*, *W.*, Der gymnasiale Religionsunterricht, von J. Hollenberg 265
*Venediger*, *C.*, Lateinische Exercitien, im Anschluſs an Cäsars B. G. I-VII und Ellendt-Seyfferts lat. Schulgrammatik § 234—342, von P. Goldscheider . . . . . 439
*Verhandlungen* des ersten deutschen Geographentages zu Berlin am 7. und 8. Juni 1881, von E. Oehlmann . . . . . 580
*Vigelius*, *W.*, Aus dem deutschen Unterricht in der Prima, von H. F. Müller . . . . . 469
*Voigt*, *F.*, Leitfaden beim geographischen Unterricht, von F. Embacher 485
*Volkmann*, *R.* s. Munk.
*Vollbrecht*, *F.*, Wörterbuch zu Xenophons Anabasis, von H. Zurborg 62
*Votsch*, *W.*, Lateinische Syntax in Musterbeispielen, von K. Schirmer 681
*Wallentin*, *J. G.*, Grundzüge der Naturlehre, von E. Blümel . . . 790
*Weiler*, *A.*, Leitfaden der mathematischen Geographie, von Erler . . 648
*Wendt*, *G.*, Deutsches Lesebuch I, von W. Hollenberg . . . . . 367
*Westermayer*, *A.* s. Roth.
*Werneburg*, *F.* s. R. Menge.
*Willems*, *H. L.*, Vollständige Lehre von der Interpunktion, von A. Bieling . . . . . 643
*Wingerath*, *H.*, Choix de lectures françaises, von K. Mayer . . . 184
*Wittstein*, *Th.*, Die Methode des mathematischen Unterrichts, von Erler . . . . . 391
*Woldřich*, *F. N.*, Leitfaden der Zoologie, von Fr. Kränzlin . . . 491
*Woelfflin*, *E.* s. J. Müller.
*Wünsche*, Schulflora von Deutschland, von Fr. Kränzlin . . . . 255
*Zettler*, *M.*, Methodik des Turnunterrichts, von Fr. Wagner . . . 88
*Ziemer*, *H.*, Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax, von Fr. Devantier . . . . . 764
*Zurborg*, *H.*, Hundert Themata für deutsche Aufsätze, von R. Jonas . 241

## DRITTE ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Adalbert Kuhn. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Von O. Hoffmann . . . . . 89

Seite

9. und 9. Versammlung mecklenburgischer Schulmänner zu Ludwigslust (18. Mai 1880) und zu Friedland (7. Juni 1881). Von Strenge 198
Feier zur Vollendung der wesentlichen Neu- und Umbauten des Kgl. Pädagogiums und Waisenhauses bei Züllichau am 12. und 13. November 1881. Von Erler . . . . . 267
Paul Eduard Cauer. Von E. Hermann . . . . . 322
Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen und in der Rheinprovinz. Von H. Kern . . . . 397, 653
Das zweihundertjährige Jubiläum des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Von A. C. Müller . . . . . 510
19. Versammlung rheinischer Schulmänner am Osterdienstag 1882 im Gürzenich zu Köln. Von Fr. Moldenhauer . . . . . 586
10. Versammlung mecklenburgischer Gymnasial- und Realschullehrer am 30. Mai 1882 zu Parchim. Von Buschmann . . . . . 716
Vierte Wanderversammlung der Lehrer an den Gymnasien und Realschulen Nordalbingiens am 2. und 3. Juni 1882 zu Plön. Von Bubendey . . . . . 793

## JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

*Archäologie*, von R. Engelmann . . . . . 211
*Ciceros* philosophische Schriften, von Th. Schiche . . . . . 1
*Ciceros* Reden, von Fr. Luterbacher . . . . . 73
*Curtius*, von Max C. P. Schmidt . . . . . 244
*Formenlehre*, Thatsachen der attischen, von A. von Bamberg . . . 190
*Livius*, von H. J. Müller . . . . . 267, 399
*Lyriker*, griechische, von O. Schroeder . . . . . 41
*Lysias*, von E. Albrecht . . . . . 333
*Quintilian*, Buch X, von P. Hirt . . . . . 67
*Tacitus*, von G. Andresen . . . . . 346
*Vergil*, von P. Deutike . . . . . 101

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Gymnasium und Realschule.

### Die Berechtigungsfrage der Realschule I. O. und Vorschläge zu zeitgemäfsen Änderungen im gymnasialen Unterricht.

Die seit dem Jahre 1859 auf Grund einer neuen Unterrichts- und Prüfungsordnung zum Range einer Anstalt für höhere allgemeine Geistesbildung erhobene und dem Gymnasium als Ergänzung zur Seite gestellte Realschule erster Ordnung hat im Laufe der Jahre und insbesondere seit Anfang des letzten Decenniums einen nicht unbeträchtlichen Aufschwung genommen. Die Zahl dieser Anstalten hat sich stark vermehrt; ausweislich der statistischen Feststellungen ist die Schülerfrequenz im allgemeinen bedeutend gestiegen, auch hat an nicht wenigen Anstalten die Zahl der Schüler der obersten Klasse und der Abiturienten einen nicht unmerklichen Zuwachs erhalten. Der Aufschwung erklärt sich aus der Zunahme des öffentlichen Vertrauens zu der bestehenden Einrichtung und dem ganzen Geiste der neuen Anstalt, die im Fortgange ihrer organisatorischen Arbeit immer mehr zu fester innerer Ausgestaltung und zu methodischer Ordnung des Unterrichts gelangt ist; er erklärt sich ferner aus der mit der Entwickelung unseres Volks- und Verkehrslebens und insbesondere mit den Fortschritten der Naturwissenschaft gesteigerten Bedeutung der modernen und realen Bildungsfächer; endlich erklärt er sich nicht wenig aus den nach und nach der Anstalt zuerteilten gewichtigen Berechtigungen. Was die Berechtigungen anbelangt, so wurde den Realschulabiturienten schon früh eingeräumt das Recht zum Eintritt in die Königliche Bauakademie, zur Königlichen Gewerbeakademie und zu den poly-

technischen Schulen, zu den höheren technischen Ämtern der Bergbehörden des Staates, zu der Königlichen Forstverwaltung und zu den höheren Stellen des Post- und Telegraphendienstes. Obgleich nach den zusätzlichen Bestimmungen zur Neuordnung v. J. 1859 ausdrücklich der Anstalt nur wissenschaftliche Vorbildung zu den höheren praktischen Berufsarten, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind, zur Aufgabe gemacht war, wurde doch durch Ministerielle Verfügung vom 7. Dezember 1870 den Abiturienten auch die Zulassung zur philosophischen Fakultät, und zwar zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und der modernen Sprachen sowie zu den betreffenden Staatsprüfungen, gestattet. Nur wurde mit dieser Vergünstigung die Beschränkung der Anstellungsfähigkeit auf Real- und höheren Bürgerschulen verbunden und aufserdem bezüglich der neueren Sprachen das förmliche Bedeuten, dafs auch für das Lehramt an diesen Schulen nach wie vor der Weg durch das Gymnasium, welches umfassendere Sprachenkenntnis und eine gründlichere grammatische Durchbildung gewähre, als der zweckmäfsigere gelte[1]). Die Realschüler erhielten wie die Gymnasiasten unter gleichen entsprechenden Bedingungen nicht blofs die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, sondern auch die zum Dienst auf Avancement in der Armee. Durch die im Jahre 1874 erlassene Verordnung über die Ergänzung des Offiziercorps der Kaiserlichen Marine wurden sogar die mit dem Reifezeugnis für Ober-Sekunda versehenen Realschüler gegenüber den Gymnasiasten insofern entschieden in Vorteil gestellt, als die eigentlichen Realfächer, Mathematik und Physik, Geographie, Französisch, Englisch und Zeichnen, als Prüfungsgegenstände angesetzt wurden. — Somit wurde nach und nach den Zöglingen der Realschule I. O. ein weit ausgedehntes Feld für künftige Wirksamkeit in sehr angesehenen und einflufsreichen Lebensstellungen eröffnet. In der Reihe der letzten Jahre ist auch der früher gegen die Realschule so häufig erhobene Einwand, dafs die neue Bildungsweise einen bedenklichen Rifs unter den gebildeten Ständen des Volkes verursache, immer mehr verstummt. Man begreift es, dafs bei der grofsen Verschiedenartigkeit der Berufszwecke eine einzige höhere Vorbildung nicht mehr ausreicht, dafs eine Trennung der Schularbeit dringende Notwendigkeit ist, und dafs gegenüber dieser Trennung die anderweitigen Gemeinsamkeiten des sozialen und

[1]) S. Wiese, Verordnungen und Gesetze. 1875. I S. 221.

staatlichen Lebens stark und kräftig genug sind, um das nationale Einheitsgepräge gehörig zu wahren und zu sichern. Auch ist der andere bisher von manchen Gegnern gemachte Einwand, dafs die Realschule zur Förderung von wissenschaftlicher und idealer Sinnesrichtung überhaupt nicht geeignet sei, immer mehr geschwunden. Man sieht ein, dafs wissenschaftliche und ideale Bildung nicht einzig durch die Lehrgegenstände, sondern auch durch die Art der Behandlung des Unterrichts und durch die erziehlichen Einflüsse der Lehrer nnd der Schule bedingt sind. Auf Grund vielfacher thatsächlicher Erfahrung hat sich die Überzeugung gebildet, dafs auch das Gymnasium nicht schon wegen der alten Sprachen das Monopol für wissenschaftliche und ideale Bildung besitze.

Ungeachtet der so günstigen Entwickelung der gesamten Verhältnisse der Realschule I. O. herrscht doch unter vielen Freunden und Anhängern derselben noch immer Unzufriedenheit mit der äufseren Stellung und mit der Zahl der Berechtigungen der Anstalt. Die Rivalität gegen die ältere Schwesteranstalt, das Gymnasium, hat noch kein Ende genommen. Man verlangt auch gegenwärtig wieder ganz insbesondere die Zulassung zum Universitätsstudium der Medizin, doch, was wohl zu bemerken ist, mit dem seit längerer Zeit ganz offen und deutlich ausgesprochenen Erwarten, dafs bald die volle Gleichstellung mit dem Gymnasium, die unbedingte Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Universitätsstudien, also auch zur Jurisprudenz, selbst zur Theologie und altklassischen Philologie sowie zu den betreffenden Staatsprüfungen, eintreten müsse. Der offene Kampf der Wortführer der Realschule I. O. entspann sich besonders vor stark einem Jahrzehnt infolge des damals sich erhebenden Widerspruchs in der Mehrzahl der Fakultätsgutachten der preufsischen Universitäten[1]). Auch nachdem durch Ministerielle Verfügung vom 7. Dezember 1870 die teilweise Zulassung zur Universität gestattet worden, brannte der Kampf des Realismus gegen den Humanismus fort, und er wurde bald um so heftiger, als er immer mehr den Charakter eines agitatorischen Treibens annahm, wodurch der rechte Gesichtspunkt für die Beurteilung der thatsächlichen Verhältnisse verrückt wurde. War es gewifs eine ganz erfreuliche Erscheinung, dafs schon bald nach der getroffenen

[1]) S. Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten zu Fakultätsstudien. Berlin, 1870 bei Hertz.

Neuordnung der Realschule die städtischen Gemeinden mit grofser Freigebigkeit, ohne besondere Scheu vor dem Kostenaufwande, zur Errichtung von stattlichen Schulbauten und zur Gleichstellung der Dotationen der Lehrer mit dem Gymnasium sich bereit fanden: eben dieser Umstand hatte auch zur Folge, dafs eine gröfsere Zahl der Vertreter und interessierten Angehörigen der Gemeinden in lebhaftester Weise an dem Streite um weiteste Berechtigungen der Schule teilnahm. Es stand zu besorgen, dafs die Entscheidung in einer für das gesamte höhere Bildungswesen der Nation überaus bedeutsamen Frage abhängig werde von dem Gewichte der äufseren finanziellen Interessen und von der Stärke einer immerhin achtbaren, aber doch für technische Schulfragen nicht berufenen Majorität. War es ferner eine richtige und weise Mafsnahme der Staatsbehörde, dafs sie bei der Neuordnung die ursprünglich zu einer blofsen Fachschule angelegte Realschule auf eine höhere Stufe hob und auch für die praktischen Berufsarten eine allgemeine, wissenschaftlich gerichtete Vorbildung vorschrieb: eben diese den prinzipiellen Gegensatz zum Gymnasium ausschliefsende höhere Zielbestimmung, ganz insbesondere aber die Einfügung des Lehrgegenstands des Lateinischen in den Organismus des Unterrichts, verleitete die Wortführer der Realschule zu der extremen Behauptung, dafs die Vorbildung dieser Anstalt der des Gymnasiums in allem, auch gegenüber den Studien der Universität, an Wert und Bedeutung gleichkomme. In der jüngsten Zeit ist der Streit besonders wieder infolge der publizierten Gutachten der deutschen ärztlichen Vereine, welche in der weit überwiegenden Mehrzahl sich gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin aussprachen, neu aufgelebt[1]). Die Vorkämpfer für die Realschule I. O. berufen sich dagegen auf andere namhafte Autoritäten und namentlich auf die Urteile solcher Männer, deren früherer Bildungsgang die Realschule gewesen; sie machen den Gegnern Voreingenommen-

[1]) S. Woffidlo „Die Gutachten der deutschen Ärztevereine über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin" im Pädagog. Archiv 1880 S. 81 ff. Nach der S. 90 gemachten Zusammenstellung haben von 163 Vereinsgutachten nur 3 sich unbedingt für Zulassung der Abiturienten der Realschule I. O. zur ärztlichen Prüfung ausgesprochen, 3 für eventuelle Zulassung, 7 dagegen, so lange nicht auch die übrigen Fakultäten offen stehen, 98 gegen die Zulassung mit besonderer Betonung einer Reform des Gymnasiums, 41 gegen die Zulassung, ohne die Reform der Gymnasien zu betonen, 11 gegen die Zulassung ohne Angabe, ob sie eine Reform der Gymnasien wünschen oder nicht.

heit für ihre eigene gymnasiale Ausbildung, unzureichende Vertrautheit mit dem Unterrichtsorganismus und mit den Leistungen der Realschule, ja selbst engherziges Standesinteresse zum Vorwurf. Insbesondere aber erklären sie, dafs ein gerechtes und vollgültiges Urteil erst nach dem Wegfalle jeder noch bestehenden Schranke der Berechtigungen möglich sei. Indem sie ihrerseits im zuversichtlichsten Tone behaupten, dafs die Bildung der Realschule I. O. der gymnasialen ganz gleichstehe, eine völlig gleichwertige sei, fordern sie zunächst, dafs durch gleiche Verteilung von Luft und Licht, so lautet die andere beliebte Redensart, wenigstens die Möglichkeit des Beweises gestattet werde[1]).

Die zu Gunsten der Realschule I. O. gestellte Forderung eines Versuchs durch gleiche Verteilung von Luft und Licht darf nicht wunder nehmen in einer Zeit, in welcher auf so vielen anderweiten Gebieten des öffentlichen Lebens nivellierungssüchtige und der Freiheit der Konkurrenz zugewandte Bestrebungen sich kund thun. Auch die jetzige Berechtigungsfrage der Realschule steht nicht isoliert da. Unverkennbar entspringt dieselbe einem grofsen und ernsten Zuge der Zeit nach Hebung der geistigen Bildung der Jugend; doch sie hängt auch enge mit der fortgeschrittenen Richtung der Neuzeit zusammen, deren oberster Grundsatz in der bekannten Redensart des Gehen- und Geschehenlassens und in der anderen „Sehe jeder, was er treibe, und wer steht, dafs er nicht falle" schlagkräftigen Ausdruck gefunden. Dieser Grundsatz ist das gerade Gegenteil unseres altbewährten Wortes „Jedem das Seine", jenes Wahlspruchs, nach welchem das Recht der öffentlichen Geltung keinem unbeschränkt auf das blofse Ungefähr und den Zufall hin, sondern nur innerhalb der engeren naturgemäfsen Schranken und auf Grund des vollständig erprobten Wertes seines eigentümlichen Daseins gewährt wird, jenes Wahlspruchs endlich, auf welchem unsere bisherige staatliche Ordnung aufgebaut ist, und in welchem auch für den Fortbau alles wahrhafte Gedeihen beruht. Die einstweilen in beschränkender Form auftretende Forderung eines blofsen Versuchs mufs in gewisser Hinsicht als naiv erscheinen. Würde doch die unbedingte Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Studien der Universität für unsere gesamte Bildungsrichtung ganz aufserordentliche und unberechenbare Folgen haben, und würde der Versuch, einmal

---

[1]) Pädag. Archiv 1880 S. 85. Vgl. Dr. G. Stenzel, Zur Realschulfrage. Breslau 1876.

gestattet, schwerlich sich wieder rückgängig machen und aufheben lassen. Vor allem aber müfste doch vorher der Sinn der anderen beliebten Redensart von gleichwertiger Bildung der Realschule und des Gymnasiums gründlicher erwiesen und konstatiert sein.

Bei Erwägung des Charakters der beiden Schulen, welche das gleiche Ziel einer allgemein gerichteten Vorbildung für höhere Berufszwecke verfolgen, liegt es nahe, an das bekannte lateinische Sprichwort zu erinnern: ‚Si duo faciunt idem, non est idem'. Das Thun zweier kann dasselbe sein in Bezug auf die Absicht und den Endzweck, doch es wird verschiedenartig sein müssen in Rücksicht auf das thatsächliche Verhältnis des einen und des anderen zu einem höheren Dritten, und ganz besonders wird es verschiedenartig sein müssen nach Mafsgabe der bei beiden zur Verwendung kommenden Mittel. Wenn Realschule und Gymnasium die gemeinsame Aufgabe haben, in der ihnen anvertrauten Jugend höhere formale Geistesbildung zu fördern, so nehmen doch beide Anstalten gegenüber der Universität eine ganz verschiedene Stellung ein. Das Gymnasium hängt nicht durch zufällige äufsere Vergünstigung, sondern thatsächlich seit älterer Zeit infolge natürlicher Entwickelung ganz enge und unmittelbar mit der Universität zusammen. Die Realschule, das Produkt der Neuzeit, welche durch ein der Universität ganz fernliegendes Bedürfnis hervorgerufen wurde und auch anfänglich eine von der Universität ganz abgewandte Stellung einnahm, bedarf zu einer Annäherung immer einer anderweiten künstlichen Vermittelung. Die blofse Berufung auf allgemeine wissenschaftliche Geistesbildung genügt nicht; auch die besondere stoffliche Grundlage, auf welcher letztere erzielt wird, und die durch den Stoff bedingte Eigenart der Methodik kommt wesentlich in Frage. Selbst die eifrigsten Vorkämpfer der Realschulinteressen müssen doch einräumen, dafs Realschulabiturienten zu der Mehrzahl der Studien der Universität noch einer Erweiterung und Ergänzung der grundlegenden Kenntnisse in den alten klassischen Sprachen bedürfen. Ganz selbstverständlich ist umfangreiche und tiefer gehende Kenntnis des klassischen Altertums und der alten Sprachen für die philologisch-historischen Disziplinen notwendige Voraussetzung. Für die Theologie ist schon der biblischen Exegese wegen gründliche Kenntnis der alten Sprachen unerläfslich. Die Rechtswissenschaft, welche ihrem Wesen nach einen geschichtlichen Charakter trägt, kann nur demjenigen recht zugänglich sein, welcher mit den Anschauungen der alten klassischen Welt näher vertraut ist; sie fufst auch heute noch trotz aller grofsartigen Weiterent-

wickelung des neueren Rechts auf dem Studium der älteren Quellen des römischen Rechts, kann nicht der gründlichen Kenntnis der lateinischen Sprache, auch nicht ganz und gar der Kenntnis des Griechischen entbehren. Auch für die Medizin ist, wenngleich in beschränkterem Umfange, die Kenntnis des Lateinischen und wegen der in allen lebenden Sprachen fest eingebürgerten, vorwiegend dem Griechischen entlehnten Terminologie Kenntnis des Griechischen erforderlich. Wenn für die Aspiranten der Medizin in der Gegenwart mit Recht wegen der fortgeschrittenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen ein gröfserer Umfang der betreffenden fachwissenschaftlichen Kenntnisse als sehr wünschenswert erachtet wird, so räumen doch sehr viele Mediziner noch immer der humanistischen Vorbildung den Vorzug ein, und sie halten die letztere nicht blofs für äufserst wertvoll, sondern auch für unentbehrlich und unersetzbar. Manche befürchten besonders nach Lage der neueren Gesetzgebung, dafs die ärztliche Kunst in das Handwerksmäfsige herabsinke, wenn dem Studium die altbewährte Grundlage der gymnasialen Vorbildung fehle. Nicht wenige Freunde der Realschule und unter ihnen sehr angesehene Dirigenten derselben gestehen in voller Übereinstimmung mit der Ministeriellen Verfügung offen ein, dafs zum erfolgreichen lehramtlichen Wirken in den neueren Sprachen weit mehr die gründlichere Durchbildung des Gymnasiums in den altklassischen Sprachen sich eigne[1]). Nicht wenige sind gerade heutzutage der Ansicht, dafs der lateinische Unterricht in der Realschule nicht ausreiche, dafs derselbe eine weitere Ausdehnung und eine wirksamere Stellung in dem gesamten Organismus des Unterrichts bedürfe. Also das Bedürfnis nach einer anderweitigen Ergänzung der Vorbildung der Realschule wird nicht geleugnet. Wenn demungeachtet noch von so vielen unbedingte Zulassung der Realschulabiturienten zu allen Studien der Universität verlangt wird, so erklärt sich dies nur aus der verbreiteten Meinung, dafs die nötige Vervollständigung der Kenntnisse in den alten Sprachen von Realschulabiturienten in leichter Weise durch Nachlernen an der Universität sich erreichen lasse. Auf Grund statistischer Erhebungen hat man nachzuweisen gesucht, dafs Realschulabiturienten nach ihrem Übertritte auf ein Gymnasium nur ein oder anderthalb Jahr zur Erlangung der gymnasialen Reife be-

[1]) S. Dr. H. Kern, Vierter Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin, 1869 S. 12f. Vgl. Protokolle der Berliner Oktober-Konferenz. Berlin 1874 bei Hertz. S. 91 und (Gallenkamp) S. 99.

dürfen. Der Nachweis der Möglichkeit des so raschen Nachlernens stützt sich bis jetzt nur auf eine verhältnismäfsig geringe Zahl von eingetretenen Fällen. Aber soll auch die Möglichkeit überhaupt für alle Realschulabiturienten eingeräumt werden, wie kann es angemessen sein, das Nachlernen in die Zeit des Universitätsstudiums zu verlegen, da dieses doch einen gewissen festen Abschlufs der Vorbildung notwendig voraussetzt. Und, selbst abgesehen von den mannigfachen Unzuträglichkeiten, welche bei unzulänglicher Vorbildung der Studierenden für die Dozenten der verschiedenen Disziplinen der Universität eintreten müssen, wer steht dafür ein, dafs Realschulabiturienten nach erlangter unbedingter Berechtigung zum Übertritte auf die Universität ernstlich auf das nötige Nachlernen bedacht sein werden? Beim Wegfalle jeder besonderen Kontrolle durch frühzeitige Nachprüfung dürfte gewifs bei manchen das Bemühen sehr fraglich bleiben. Und was den Erfolg anbelangt, so würden selbst talentvolle und strebsame Jünglinge schwerlich alle Mängel und Nachteile einer rein autodidaktischen oder tumultuarischen Fortbildung vermeiden können. Es dürfte also an entscheidender Stelle wohl zu überlegen sein, ob eine solche Neuerung überhaupt mit den Bedingungen eines gedeihlichen Studiums an der Universität verträglich ist. Ferner aber dürfte wohl zu erwägen sein, ob ein solches Zugeständnis nicht dem Drängen aller derjenigen Vorschub leisten müfste, welche als Freunde der unbeschränkten Lernfreiheit den Zutritt zu den Universitätsstudien und Staatsprüfungen überhaupt freigestellt wissen wollen und den Nachweis einer schulmäfsig erworbenen Vorbildung nicht für unbedingt nötig erachten[1]). Also hier heifst es 'principiis obsta'. Die Gestattung des Versuchs würde der bedenkliche Anfang eines Bruches sein mit aller hergebrachten und bewährten staatlichen Schulordnung.

Bei der Erwägung des Charakters beider Anstalten, welche dasselbe Ziel der höheren allgemeinen Geistesbildung verfolgen, kommt aber nicht blofs deren thatsächliches Verhältnis zur Universität, sondern auch deren gegenwärtige thatsächliche Stellung zu dem gesamten Bildungswesen unserer Zeit und zu unseren nationalen Kulturzwecken in Betracht. In der Bildungsgeschichte eines Volkes machen sich immer von Zeit zu Zeit gewisse Rich-

[1]) Schon die im J. 1871 vom geschäftsführenden Ausschufs der allgemeinen Versammlung der Realschulmänner von Rheinland und Westfalen verfafste Petition verweist am Schlusse auf „das wohlthätige Anerkenntnis" des grofsen Grundsatzes der Lernfreiheit. S. Pädag. Archiv 1872 S. 338.

tungen und Strömungen bemerklich, die aus dem Drange gewisser jeweilig vorherrschender Bedürfnisse hervorgehen, auch mehr oder weniger einen berechtigten Fortschritt in der Entwickelung des geistigen Lebens bekunden. Die in der Reihe der letzten Jahre hervorgetretenen Veränderungen und Neugestaltungen in allen staatlichen und politischen Verhältnissen, die vielartigen Neuerungen in dem volkswirtschaftlichen Verkehrsleben, insbesondere aber die im weiten Gebiete der naturwissenschaftlichen Forschung gewonnenen reichen und glänzenden Ergebnisse haben, wie schon oben im Eingange bemerkt worden, den Wert und die Bedeutung der modernen und realen Bildungsfächer in ganz aufserordentlichem Mafse erhöht. Sinn und Neigung des Volkes sind zumeist den nächstliegenden Interessen der täglich Neues schaffenden und erfindenden Gegenwart zugewandt, und das Bestreben ist hauptsächlich auf möglichst rasche praktische Verwendung und Nutzbarmachung des Neuen gerichtet. Unsere Zeit trägt unverkennbar vorwiegend die Signatur des Realismus und Utilitarismus. Die noch zu Anfang unseres Jahrhunderts in weiten Kreisen verbreitete warme Begeisterung für die Meisterwerke unserer neueren nationalen Litteratur und die damit zusammenhängende hohe Wertschätzung und Verehrung der Bildungsschätze des klassischen Altertums, aus welchen unsere hervorragendsten Dichter und Denker ihr Bestes und Wertvollstes schöpften, ist in der Reihe der Decennien immer mehr erkaltet. Das sympathische Einleben, das sinnige Denken und Fühlen mit den herrlichen Schöpfungen der altklassischen Zeiten hat sich immer mehr in die engeren Kreise der feiner gebildeten Welt, in das ernste Stillleben der wissenschaftlichen Forscher und Fachmänner und in die geweihte Werkstätte einzelner noch ideal gesinnter und nicht dem realistischen Tagesgeschmacke huldigender Künstler geflüchtet. Auch am Gymnasium, an derjenigen Stätte, an welcher die klassische Bildung besonders gepflegt werden soll, ist das frühere lebendige Feuer fast erloschen. Selbst für denjenigen Teil des altklassischen Unterrichts, welchem die gröfsere Zeit und der stärkere Kraftaufwand gewidmet ist, für das Lateinische, hat das frühere lebendige Interesse sich stark vermindert. Die Abnahme des Interesses darf nicht wundern, wenn ja Lehrer und Schüler deutlich wahrnehmen, wie man im öffentlichen Leben mit einer gewissen Mifsachtung auf die Fertigkeit im lateinisch Schreiben und Sprechen herabsieht, wie selbst an unseren alten Hochschulen und in den wissenschaftlichen Zirkeln der Gelehrten die früher übliche und beliebte

praktische Verwendung des fremden Idioms zu öffentlichen Verhandlungen in Schrift oder im mündlichen Vortrage bereits bedeutend zurückgewichen ist und immer mehr zurückweicht. Gegenüber solchen thatsächlichen Erscheinungen der Zeit fehlt nur noch die weitere Begünstigung der Realschule I. O., um den Rückschlag für das Gymnasium zu einem äufserst empfindlichen zu machen. Die Berechtigungsfrage ist ja in der That für die Schule eine sehr gewichtige Lebensfrage. Die Gewährung des unbedingten Zutritts der Realschulabiturienten zu allen Fächern und Staatsprüfungen der Universität würde unzweifelhaft für die Realschule eine ungemeine Hebung des Ansehns und der Frequenz, dagegen für das Gymnasium ein sehr bedeutsames Herabsinken zur Folge haben. Die Lehrgegenstände der Realschule liegen ja dem Verständnisse der grofsen Menge und den unmittelbaren Interessen der Gegenwart entschieden näher. Wozu denn noch die Jugend mit den abgestorbenen Sprachen des Altertums und zwar so viel mit dem Griechischen beschäftigen und abquälen, wenn auch ohne letztere Kenntnis und mit dem weit geringeren Aufwande von Zeit und Kraft für das allein noch übrig bleibende Latein der Zugang zu allen Lebensstellungen und selbst zu den höheren Ämtern des Staats- und Kirchendienstes möglich ist?

Eine solche Begünstigung der Realschule hiefse fast die ältere Schwesteranstalt, das Gymnasium, auf den Aussterbeetat setzen. Und doch ist nicht blofs die neue reale, sondern auch die ältere humanistische Bildung für uns ein bleibendes Bedürfnis. Letztere ist auf immer ein hochwichtiger und ganz unentbehrlicher Faktor unserer Kultur. Mag die zumeist in realistischen Bestrebungen wurzelnde moderne Bildung noch so viele glänzende und bestechende Seiten aufzuweisen haben, das klassische Altertum hat sich nicht schon ausgelebt, es ist keineswegs schon ausgenutzt oder gar überboten. Alle modernen Kulturvölker sind und bleiben darauf angewiesen, aus dem unversiegbaren Borne des klassischen Altertums immer wieder zu schöpfen, um durch den Genufs immer wieder sich zu erfrischen und zu verjüngen. Einzig den Meisterwerken des klassischen Altertums ist nun einmal der Stempel jener hohen, für alle Zeiten mustergültigen Vollendung aufgedrückt, welche in dem goldenen Ebenmafs der Durchdringung von Kunst und Natur beruht. Die Meisterwerke des klassischen Altertums sind und bleiben für alle Zeiten der unentbehrliche Schlüssel zum Verständnisse dessen, was natürliche Geisteskraft als höchstes zu leisten imstande ist; sie besonders

lassen in den deutlichsten Spuren die Grenze erkennen, bis zu welcher angelangt, die aufstrebende geistige Kraft wieder notwendig in sich zurücksinkt und im Gefühle ihrer Ohnmacht des neuen Strahls der göttlichen Erleuchtung bedarf. In den Schriftwerken und Denkmälern des klassischen Altertums ist jenes für die Geschichte unseres Volkes so überaus wichtige Ferment enthalten, mit welchem die christlich germanische Kultur schon frühzeitig zu blütenreicher Entfaltung gelangte, mit welchem jene Art geistiger Erneuung und Verjüngung sich vollzog, welche im vorigen Jahrhundert unsere nationale Litteratur zur Stufe einer hohen und ungeahnten, aber auch heute noch nicht abgeschlossenen Vollendung emporhob. Ohne Verständnis des klassischen Altertums ist für uns die Geschichte des eigenen Volkes, der Wert und die Bedeutung der geistigen Errungenschaften unserer grofsen Meister kaum ermefsbar und begreiflich. Wenn in erfreulicher Weise in der Gegenwart zufolge eines von erhabener Stelle ausgegangenen Impulses wieder der Versuch gemacht wird, das öffentliche Interesse für die Denkmäler des klassischen Altertums neu zu beleben; wenn mit beträchtlichem Aufwande von finanziellen Mitteln des Reiches und unseres Staates die im Schuttwerke Olympias und Pergamons begrabenen Bildwerke an das Tageslicht gefördert wurden, um unsere vaterländischen Museen zu füllen; wenn diese wie auch andere aus patriotischer Schenkung stammende ältere Funde unseren nationalen Sammlungen einen Wert verleihen, dafs ganz neue und bedeutsame Betrachtungen für die Bildungs- und Kunstgeschichte des klassischen Altertums sich erschliefsen: die volle Frucht des Gewinnes der herrlichen Schätze und die nachhaltige Wirkung des idealen Wertes wird doch in Wahrheit nur dann für unsere Nation sich verbürgen lassen, wenn der lebendige Zusammenhang der Gegenwart mit dem Altertum erhalten bleibt durch die Bildung des besseren Teiles unserer Jugend. Freilich liegen die angeführten idealen Gesichtspunkte nicht schon unmittelbar in der greiflichen Nähe des Horizonts der Schule; doch die Schule, und zwar das Gymnasium, öffnet zuerst und erweitert allmählich den Blick für jenen höheren Gesichtskreis. Wie enge oder wie weit aber auch immer für die Schule die Grenze der Betrachtung gesteckt werde, das wird sich doch niemals bestreiten lassen, dafs die antiken Bildungsstoffe ein von unseren Vorfahren überliefertes überaus wertvolles Erbteil ausmachen für alle zu höherer Geistesbildung aufstrebende Jugend. Das klassische Erbe der Väter ist noch

heute und auf alle Zukunft hin eines der wirksamsten Mittel für gründliche Geisteszucht und Pädagogik, es ist eines der förderlichsten Mittel für die über den flüchtigen Inhalt der Tagesinteressen hinaus sich erhebende freie menschliche Bildung. Der bei unvergleichlich mannigfaltiger und reicher Gliederung doch so einfache und klar übersichtliche grammatische Aufbau der beiden altklassischen Sprachen, der volle und wunderbar ergreifende Wohllaut und die anschaulich plastische Gestaltung aller Formen des Ausdrucks eignen sich zumeist zu klarer und gründlicher logischer Durchbildung, zur Förderung von freier geistiger Beweglichkeit und von edlem Geschmack und Schönheitssinn der Jugend. Sicher kann keine andere Sprache den Vergleich aushalten mit jenen thatsächlichen Vorzügen der altklassischen Sprachen. Kein anderes Unterrichtsmittel, keine Wissenschaft, nicht Geschichte, nicht Mathematik und Naturkunde, vermag den jugendlichen Geist allseitiger und tiefer zu erfassen und zu bilden. Und zu diesen formalen Vorzügen kommt nun noch der anziehende und bedeutsame Gehalt jener alten Schriftwerke, welche den jugendlichen Geist in die schönsten und heitersten Zeiten des Jugendalters der Menschheit hinleiten und für alle mannigfaltigen Formen des menschlichen Daseins, selbst für die ernsteren sittlichen, religiösen und staatlichen Fragen ein einfaches und klares Verständnis darbieten und, eben weil die Welt als eine schon aus der grauesten Vorzeit fertige und abgeschlossene vorliegt, zu stiller und unbefangener Betrachtung einladen. Die Wirkung einer solchen objektiven geschichtlichen Betrachtung der vergangenen Gröfse der Werke der Menschheit ist für das jugendliche Gemüt in ganz unberechenbarer Weise auf alle Lebenszeit hin tief nachhaltig und mächtig. An der Hand der alten Schriftsteller und der aus den Quellen unmittelbar sprechenden Thatsachen reift die Jugend allmählich und unbewufst heran zu tieferem Schauen und Ahnen und zu hellerer Einsicht in die vielfach verschlungenen und verworrenen Verhältnisse der sie umgebenden neueren Welt: aber bei aller ernst eingehenden Betrachtung bleibt doch auch so immer die Jugend das, was sie so lange als möglich bleiben soll, frische und offene Jugend. Mit dem stärkeren frühzeitigen Einleben in die Gebiete der exakten Wissenschaft oder in die noch im Flusse begriffene, bewegtere und immerfort proteusartig wechselnde Anschauungswelt der modernen Litteratur hängt unleugbar die Gefahr zusammen, dafs die geistige

Entwickelung sich verengt, dafs die Reife sich verfrüht, dafs die Jugend schon bald geistig verarmt und altert.

Nach allem Gesagten dürfte sich wohl ermessen lassen, was von der so beliebten Redensart zu halten ist, dafs die Bildung der Realschule I. O. gleichwertig sei mit der gymnasialen. Wenn von den Freunden der Realschule so geflissentlich betont wird, dafs doch an dieser Anstalt auch das Latein gelehrt werde, dafs aufserdem durch den Unterricht in der alten Geschichte und durch fleifsige Lektüre von Musterübersetzungen die Einführung in die klassische Welt in ergiebigster Weise betrieben und gefördert werde, so mufs hierauf entgegnet werden, dafs das Latein jedenfalls in seiner jetzigen Beschränkung an der Realschule nur ein kümmerliches Dasein fristet und durch die übrigen Lehrgegenstände fast erdrückt wird, ferner dafs alte Geschichte und Lektüre von Übersetzungen, überhaupt ein Unterricht ohne unmittelbare und möglichst weit reichende Anlehnung an die alten Autoren, ohne fortgesetztes eigenes Erarbeiten aus den Quellen niemals eine genügende Vermittelung des antiken Geistes möglich machen. Ja auch selbst in dem Falle, dafs, wie heutzutage so viele wünschen, der Unterricht im Lateinischen bedeutend verstärkt würde, könnte doch ein volles und wirksames Eindringen in den Geist des klassischen Altertums nicht erreicht werden. Hierzu bedarf es notwendig der näheren Bekanntschaft mit dem Griechischen. Nicht in den Denkmälern der alten Römer, sondern in den Werken der Griechen liegt der eigentliche tiefe und reine ideale Gehalt, der Höhepunkt von antiker Wissenschaft und Kunst und von antiker sittlicher Weltanschauung verborgen. Griechische Prosa und Dichtung sind aber nur im eigenen griechischen Gewande voll erfafslich und verständlich. — An dem Realgymnasium zu Stuttgart hat der lateinische Unterricht bis zur obersten Klassenstufe hin eine möglichst weite Ausdehnung und eine vor allem übrigen Unterricht ganz bevorzugte und centrale Stellung erhalten. Der sehr einsichtsvolle Vorsteher der Anstalt schildert in einem seiner Jahresberichte das Erspriefsliche der neuen Einrichtung; doch er schliefst mit dem lebhaften Bedauern, dafs zur Einführung in das klassische Altertum ein wesentlicher Kern, das Griechische, fehle[1]). — Es bleibt sehr fraglich, ob das

[1]) Dillmann, Programm des Königl. Realgymnasiums zu Stuttgart, 1872. S. 15. 24. In einer letzthin gehaltenen vorzüglichen Rede verlegt Dillmann den eigentlichen Schwerpunkt des Unterrichts in das mathematische Lehrfach. S. Pädag. Archiv 1881 S. 467 ff.

Lateinische auch bei weiterer Verstärkung geeignet ist, an der Realschule eine kräftige und einheitlich organische Vermittelung zu schaffen, da doch die modernen Sprachen und ganz insbesondere die Fächer der Mathematik und Naturwissenschaft ein vorzügliches Gewicht beanspruchen. Eins aber dürfte sicher sein, dafs mit der Erweiterung des Lateinischen das unruhige Streben der Realschule nach Zulassung zu allen Studien der Universität sich wieder steigern wird, während doch in der That keine Erweiterung für irgendein Fakultätsstudium, welches eine gründliche Kenntnis des Lateinischen und des klassischen Altertums erfordert, wird genügen können. Sicher wird auch jede Verstärkung des Lateinischen und jede dadurch erzielte weitere Berechtigung zur Universität die Folge haben, dafs die innere Organisation des Unterrichts wieder in ein neues Stadium bedenklichen Schwankens gerät. Der unlöslich innere Widerstreit einer Vorbildung, die nicht blofs auf die technisch-praktischen, sondern auch auf die gelehrten Berufsarten gerichtet sein soll, mufs das Ende des Schwankens ganz unabsehbar machen.

## II.

Bei aller Wertschätzung der antiken Bildungsmittel darf aber nicht übersehen werden, dafs auch das Gymnasium nach seiner gegenwärtigen Einrichtung und Beschaffenheit manches zu wünschen übrig läfst. Es ist eine weit verbreitete Ansicht, dafs das Gymnasium in mannigfacher Hinsicht hinter den gestiegenen Anforderungen der wissenschaftlichen Disziplinen der Universität und hinter gewichtigen Ansprüchen der neueren Bildung zurückstehe. Fragen wir zunächst nach dem Hauptziele dieser Anstalt und nach der Lehrverfassung bezüglich der wichtigsten Fächer.

Das Gymnasium hat nach seiner bestehenden Verfassung allseitige harmonische Geistesbildung zur Aufgabe. Der Unterricht hat die Hauptrichtungen des denkenden Geistes, die Erkenntnis Gottes, der Natur und der Menschenwelt zu verfolgen. Der Religionsunterricht hat den Zweck, mittelst Darlegung der durch die h. Schriften und den Entwickelungsgang der Kirche bezeugten Thatsachen der göttlichen Offenbarung im jugendlichen Geiste das Gottesbewufstsein kräftig zu beleben und die Glaubenswahrheiten tiefer zu begründen und zu befestigen. Naturwissenschaft und Mathematik sollen den jugendlichen Sinn zu den Wunderwerken der Schöpfung aufrichten und möglichst klare Einsicht in die Gesetze der sichtbaren Erscheinungen der Natur und in die ewigen

Grundformen von Zahl und Mafs im zeitlichen und räumlichen Dasein vermitteln. Der vielfach auf Naturwissenschaft und mathematische Berechnung gestützte geographische Unterricht hat insbesondere den örtlichen Hintergrund und Schauplatz für die geschichtliche Betrachtung zu eröffnen. Die Geschichte soll die Jugend in die grofse Menschen- und Völkerwelt, in die bedeutsamsten Bewegungen und Ereignisse der alten und neuen Zeit, des Auslands und der Heimat einführen, sie soll möglichst das Verständnis des inneren Zusammenhangs und der bisherigen Entwickelung des Kulturlebens fördern. Endlich aber der sprachliche Unterricht, das den jugendlichen Geist am allseitigsten und tiefsten erfassende Lehrmittel, soll dazu anleiten, in die inneren Gebiete des geistigen Lebens einzudringen, in den kunstreichen Gebilden der Sprache den entsprechenden äufseren Ausbau der gesetzlichen Denk- und Anschauungsformen, in den Denkmälern der Litteratur die eigentümlichen Strebungen und Schöpfungen der hervorragendsten Kulturvölker der alten und neuen Zeit und namentlich der eigenen Nation zu erkennen und zu begreifen. Der moderne fremdsprachliche Unterricht ist gegenwärtig im Gymnasium auf das Französische beschränkt und dient hauptsächlich nur äufserlichem praktischen Interesse; eine weit bedeutsamere Stelle ist, wie natürlich, dem deutschen Unterricht und der nationalen Litteratur eingeräumt; doch der Vorrang vor allem, ja der eigentliche Schwerpunkt für den gesamten Unterricht, ist den beiden altklassischen Sprachen zugewiesen.

Unbestritten ist die gymnasiale Lehrverfassung allseitig, enge geschlossen und überhaupt vortrefflich. Doch der Wert und die Güte hängt wesentlich von der rechten und zweckmäfsigen Anwendung und Behandlung im Unterricht ab. Es sei hier ausdrücklich das bereits oben Gesagte wiederholt, dafs das Gymnasium nicht schon wegen seiner vortrefflichen Lehrmittel das Monopol für wissenschaftliche und ideale Bildung besitze. Überhaupt kann nur diejenige Anstalt in Wahrheit ein Hort für höhere Geistesbildung sein, in welcher zweckentsprechende Behandlung des Unterrichts und der Einflufs ernster sittlicher Zucht herrscht. Auch am Baume des Unterrichts wachsen und reifen gesunde und edle Früchte nur dann, wenn das Erdreich gehörig besorgt und gepflegt ist, wenn der nötige reine und kräftige Zustrom von Luft und Licht vorhanden ist und das freie Wachstum begünstigt. Hinsichtlich der erziehlichen Wirksamkeit haben nun heutzutage nicht minder als andere höhere Schulen auch die Gymnasien die

traurige Erscheinung zu beklagen, dafs manche Zöglinge, statt höherem idealen Zuge zu folgen, schon frühzeitig zu geistiger Erschlaffung und zu sittlicher Verkehrtheit herabsinken. Noch in jüngster Zeit hat von oberster Stelle aus die gesamte Unterrichtsbehörde in ernstlicher Weise an nötige Verschärfung der Zucht erinnert. Es ist nun keine Frage, dafs blofs äufsere Zuchtmittel nicht ausreichen, dafs vor allem und überall Pflege von echter Gottesfurcht und eindringliche Belebung der Selbstachtung des Schülers im Gefühle der höheren christlichen Pflicht not thut. Es ist eine einseitige und falsche Meinung, dafs der Unterricht als blofse Wissensübung schon die rechte ethische Wirkung, die volle und gesunde Kraft und Tüchtigkeit des Willens hervorbringe. Es genüge hier, gegenüber der Unzulänglichkeit der älteren sokratischen Weisheitslehre von der Macht des sittlichen Wissens, an das einfache, den Widerspruch in unserer Natur beleuchtende Wort des Apostels im Römerbriefe zu erinnern: „Das Gute, was ich will, thue ich nicht, sondern das Böse, was ich nicht will, das thue ich.“ Wie aber das rechte Gedeihen alles Unterrichts wesentlich an religiös sittliche Erziehung geknüpft ist, so läfst sich doch auch mit diesem Faktor erst dann die rechte Wirkung erzielen, wenn die Lehrordnung und Methode des Unterrichts auf gesunden pädagogischen und didaktischen Grundsätzen beruht. Verkehrte Anordnung und Behandlung des Unterrichts hat nicht selten frühzeitige geistige Abspannung und Erschlaffung der Schüler zur Folge, welche in natürlicher Weise allem sittlichen Verfalle Thür und Thor öffnet. Es ist doch augenscheinliche Thatsache, dafs an den Gymnasien auch unter der Leitung treuer und gewissenhafter Lehrer nicht selten ganz brave und fleifsige und keineswegs talentlose Schüler schon frühzeitig geistig abfallen und abstumpfen, dafs selbst ernstlich strebsame Schüler immer nur wie mühselige und schwer beladene erscheinen und aller lebendigen Frische und Freudigkeit entbehren, dafs eine nicht geringe Zahl, anstatt immer und immer wieder eifrig und selbstthätig in den Geist der klassischen Schriftwerke einzudringen und an dem herrlichen idealen Gehalte sich wahrhaft zu erfreuen und zu erheben, schon bald mit dem Ablaufe der Gymnasialzeit das ganze Studium wie eine lästig gewordene Bürde von sich abwerfen, ja, als ob nun endlich die Zeit zu freier Bewegung gekommen sei, auf kurz oder lang sich von aller ernstlichen wissenschaftlichen Arbeit abwenden. Leider bietet das Thun und Treiben so vieler an der Universität ein betrübendes Beispiel. Doch das

Übel entsteht nicht immer erst an der Universität, es nimmt in zahlreichen Fällen seinen Anfang in der Schule und nicht selten schon früh, in den unteren Klassen. Soll der Unterricht der Schule nicht von so schlimmen Mifserfolgen begleitet sein, so ist vor allem notwendig allseitige, der Altersstufe und jugendlichen Fassungskraft gehörig angepafste Bildungsweise und weiter, was besonders zu betonen ist, eine dem Fortschreiten der geistigen Entwickelung und dem besonderen Talente möglichst entsprechende Anleitung zu freier individueller Bewegung.

In neuester Zeit wird nun dem Gymnasium vielfach der Vorwurf gemacht, dafs die Jugend auf der unteren Klassenstufe übermäfsig durch trockenen formalen Unterricht angespannt werde. Es sind wieder Stimmen laut geworden, welche Rückkehr zu der früheren Einrichtung verlangen, die neben dem formalen sprachlichen Unterricht noch Raum zu belebender Geschichtserzählung aus dem Kreise der Biographieen und Sagenstoffe darbot. Doch es dürfte bei zweckmäfsiger anschaulicher Behandlung der übrige Unterricht, die biblische Geschichte, die Geographie und das deutsche Lesebuch zur fraglichen Belebung wohl ausreichen, und die Ansetzung neuer Stunden nicht nötig werden. Zumeist aber wird dem Gymnasium der Vorwurf gemacht, dafs es sich zu wenig angelegen sein lasse, das Auge und den Sinn der Jugend für lebendige Auffassung und Beobachtung der äufseren Naturwelt zu öffnen. Der naturgeschichtliche Unterricht ist in der That zu kärglich bedacht, an manchen Gymnasien auf die Zeit des Besuchs der Tertia beschränkt, an anderen auch auf die beiden untersten Klassen, Sexta und Quinta, ausgedehnt, doch in Quarta wieder unterbrochen. Für das Gymnasium ist frühes Beginnen dieses Unterrichts und Kontinuität dringend erforderlich. Es ist Thatsache, dafs die Kraft unserer Sinne mit dem Ende der Jugendzeit an Entwickelungsfähigkeit abnimmt, und dafs nur durch jahrelange Übung die Fähigkeit der Beobachtung erworben wird. Dafs es aber bei der Unterweisung nicht auf blofse Aneignung einer reichen Nomenklatur und auf trockenes, abstraktes Schematisieren abgesehen werde, vielmehr auf anschauliche Vorführung und Beleuchtung der wichtigeren und interessanteren Objekte der Natur, dafs vor allem und namentlich in den unteren Klassen auf Erwärmung der Phantasie und des Gemütes hingewirkt werde, wird natürlich erstes Requisit sein müssen für den Lehrer, welchem der Unterricht anvertraut wird. Ferner ist zu wünschen, dafs

der jetzt einstündige physikalische Unterricht in Sekunda wieder um eine zweite Stunde, die auch früher gewährt war, vermehrt werde.

Die vorzugsweise auf Reception, auf Beobachtung und Versuch beruhende Kraftübung im naturwissenschaftlichen Unterricht erhält durch die Mathematik die strengere logische Schulung und Richtung auf Produktion. Von mancher Seite her wird nun mit Rücksicht auf den angewachsenen Umfang und Inhalt der mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen eine weitere Ausdehnung des gymnasialen Lehrstoffs für nötig gehalten. Inwieweit sich dieser Forderung durch besondere neue Anordnung wird Rechnung tragen lassen, soll weiter unten besprochen werden[1]). Hier sei nur mit Rücksicht auf die bestehende Einrichtung bemerkt, dafs die vor nicht langer Zeit noch von berufenster amtlicher Stelle mitgeteilten Erfahrungen bezüglich der Erfolge des mathematischen Unterrichts an Realschulen und Gymnasien bezeugen, dafs die Gymnasialabiturienten nicht hinter denen der Realschulen zurückstehen[2]). Von mancher Seite wird ausdrücklich betont, dafs erstere auch auf diesem Unterrichtsgebiete durchschnittlich eine schnellere und schärfere Auffassung, gröfsere Übung und Gewandtheit im logischen Denken an den Tag legen. Da es am Gymnasium überhaupt weniger auf den Umfang des Kennens als auf die Kraft des Erkennens ankomme, dürfe also, so meint man, von erheblich weiterer Ausdehnung des mathematischen Pensums abzusehen sein, zumal da hierdurch leicht Beeinträchtigung für den anderweiten Hauptgegenstand des Unterrichts eintreten könne. Aber gerade der andere Hauptgegenstand des Gymnasiums, der sprachliche, und zwar der altklassische Unterricht, leidet gegenwärtig an erheblichen Mängeln.

Seit längerer Zeit schon ist das, was eigentlich nur Mittel sein soll, Hauptzweck des altsprachlichen Unterrichts geworden. Nicht der Einführung in das Verständnis des Schriftstellers, sondern dem formalen grammatischen Verständnis wird die Hauptarbeit gewidmet. Und das formale grammatische Verständnis wird

---

[1]) Besonders beachtenswert ist der Aufsatz in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1877 S. 1 ff. von Dr. Gallenkamp, welcher eine — freilich noch zu weit gehende — Erhöhung der Lehrziele in der Mathematik durch richtigere Abgrenzung des Unterrichts innerhalb der Gesamtaufgabe des Gymnasiums vorschlägt.

[2]) S. Pädag. Archiv 1879 S. 645. Äufserung von Bonitz in der Kommission des preufs. Abgeordnetenhauses für d. Unterrichtswesen v. J. 1879.

vornehmlich nicht, wie es naturgemäfs ist, auf dem Wege der inhaltvollen Anschauung vom Konkreten zum Abstrakten, sondern auf dem entgegengesetzten vom Abstrakten zum Konkreten geübt. In dieser Hinsicht ist Abhilfe dringend nötig, und sie mufs energisch durchgeführt werden, zunächst insbesondere in den unteren Klassen.

Die heutzutage herrschende grammatisierende Methode ist auf der unteren Klassenstufe trocken und schwerfällig, sie ist hinderlich für das rasche und frische Einleben in die fremde Sprache, hinderlich für den freien geistigen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Schülern. In der Mehrzahl der eingeführten Übungsbücher ist die Hauptmasse des Stoffes, und darin liegt der Hauptfehler, auf die Übung am deutschen Texte gerichtet. Schon dem neun- bis zehnjährigen Knaben wird vorherrschend reflektierende Geistesarbeit zugemutet, vorherrschend Zergliedern des deutschen Satzes und Aufsuchen der grammatischen Beziehungen, wobei das Interesse am Inhalte des Satzes und an der begrifflichen Bedeutung der Wörter zurücktritt. Und diese abstrakte Verstandesthätigkeit wird vorwiegend *über die Hälfte der Schulzeit hinaus*, von Sexta bis Tertia einschliefslich, in ganz langsamem Schritte an einer Unzahl von gröfseren und kleineren, unzusammenhängenden und meist inhaltsleeren deutschen Sätzen geübt. Das in dem Übungsbuche angewandte grammatische System zwingt den Lehrer zum engsten Anschlufs, benimmt ihm fast alle Möglichkeit zu freier selbständiger Bewegung, macht ihn mehr oder weniger zum Sklaven eines Buchs, einer fremden Methode. Das Üben am deutschen Satze ist gewifs unerläfslich; doch das Hauptgewicht ist anderswohin zu legen, auf die Übung am fremdsprachlichen Objekt, auf Erlernen der Grammatik aus der Sprache, nicht auf Erlernen der Sprache aus der Grammatik. Dringend erforderlich ist rascheres Vorschreiten des Unterrichts zum inhaltlich zusammenhängenden fremdsprachlichen Lesestoff. Für die Anfänger in den unteren Klassen ist die Wiedereinführung des lateinischen Lesebuchs besonderes Bedürfnis.

Das Üben am fremden Idiom ist, weil es auf dem Wege der unmittelbaren Anschauung durch Hören und Sehen der fertigen konkreten Sprachformen sich vollzieht, dem natürlichen recipierenden Triebe der Jugend besonders entsprechend. Insofern es rascher den Inhalt des Satzes und die Beziehungen der Glieder erkennen läfst, ist es entschieden leichter, aber deshalb nicht minder bildend, wenn es nur methodisch fortschreitend auf Grund von

fester Regel der Analogie und Induktion betrieben wird. In der fortwährenden Nötigung zum raschen, unmittelbaren Erfassen des Inhalts, zum richtigen Ermitteln und Selbstbilden der Regeln und Formen liegt die wirksamste Anregung zur geistigen Selbstthätigkeit und die belebende Freudigkeit für den geistigen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Schülern.

Frühzeitige Einführung in zusammenhängenden lateinischen Sprachstoff durch Einlernen von Sentenzen, durch Lesen einfacher Erzählungen, Beschreibungen, Fabeln u. a., darauf durch Lesen des klassischen Schriftstellers war die ausschliefsliche und vielfach bewährte Methode unserer älteren lateinischen Schule. Nachweislich entstand erst zu Ende des dritten Decenniums in unserem Jahrhundert die Vorliebe zu der gegenwärtigen Methode. Die ältere Methode besafs, was sich nicht leugnen läfst, den Fehler einer vorwiegend mechanischen Geistesarbeit, einer Art von Empirie, die neuere ist mit dem Fehler eines trockenen Denkformalismus behaftet. Die ältere Methode hatte bei allen Fehlern unbestritten den Vorzug, dafs der Schüler in einem Alter, wo die recipierende Thätigkeit vorherrscht, früher heimisch wurde in der fremden Sprache, früher einen umfassenden Wortschatz sich aneignete, früher in die Lektüre des Schriftstellers sich einlebte, endlich früher zum freien Produzieren durch Sprechen und Schreiben im fremden Idiom gelangte. Obschon seit der Zeit der Einführung der neuen Methode durch den gymnasialen Normallehrplan vom J. 1837 die früher übliche Zahl von 6 Stunden wöchentlich für Sexta und Quinta und von 8 Stunden für die folgenden Klassen bis einschliefslich Sekunda je auf 10 Stunden erhöht ist, hat doch nach dem Eingeständnis der kompetentesten Beurteiler bis heute ein verhältnismäfsiges Fortschreiten der Schüler im Latein nicht stattgefunden. Trotz der Verstärkung des formalen grammatischen Unterrichts ist auch heute noch immer bis auf die oberste Klasse eine nicht geringe grammatische Unsicherheit bemerklich; dabei ist die lexikalische Kenntnis der Schüler nicht reicher geworden, und am wenigsten hat der Umfang der Lektüre, die Leichtigkeit des Verständnisses und die Fertigkeit im Produzieren zugenommen. Bereits ist in weiterem Kreise der erfahrensten Pädagogen die Dringlichkeit der Umkehr zu den älteren methodischen Grundsätzen anerkannt und betont worden. Sicher bedarf es einer zweckmäfsigen Vermittelung der älteren und neueren Methode [1]).

[1]) S. Scheibert im Pädag. Archiv 1872 S. 115ff. — Perthes, Zur

Gegenwärtig herrschen auch noch vielfach auf der mittleren und selbst auf der oberen Klassenstufe des Gymnasiums Mifsstände im altsprachlichen Unterricht infolge des Mangels an einheitlich zusammenhängendem Betrieb der mündlichen und schriftlichen Übungen. Es ist ein Grundfehler, wenn natürlich zusammengehörende Zweige des Unterrichts getrennt aus einander fallen, wenn die Schreibübung nicht möglichst enge an die jedesmalige Lektüre sich anlehnt und nicht einzig auf genaues und leichtes Verständnis des Schriftstellers gerichtet ist, wenn andererseits die grammatische und stilistische Arbeit das Übergewicht erhält vor der Lektüre. Der letztere Fehler ist in der Regel die Folge des ersteren. Freilich kann Sicherheit des grammatischen Wissens ebensowenig wie auf dem Wege der blofsen Theorie mittels blofser Empirie gewonnen werden. Fortgesetzter und systematisch zusammenhängender Betrieb der Grammatik ist ganz unentbehrlich, zumal auf der unteren und mittleren Klassenstufe, während auf der oberen Stufe der systematische Lehrgang vor der freien stilistischen Arbeit zurückzutreten hat. Unleugbar hat auch das Üben der Grammatik sowie der stilistischen Regeln einen gewissen selbständigen Wert, und es erweist sich als überaus förderlich für die Gesamtbildung des Geistes: in der sicheren Beherrschung des fremden Idioms bewährt sich die eigentliche Kraft der geistigen Gymnastik, die Schärfe und Klarheit des Geistes, die Geschmeidigkeit, Ordnung und Selbstzucht des Denkens, kurz die Entfaltung des Geistes in seiner mannigfachen Lebensthätigkeit, in intellektueller, ethischer und ästhetischer Beziehung. Und doch darf und soll am Gymnasium das grammatische und stilistische Üben nicht Selbstzweck oder Hauptzweck sein; alles Üben soll zuletzt hinzielen auf möglichste Befähigung der Schüler im raschen und sicheren Erkennen und Begreifen der Gesetze und Formen der Sprache im lebendigen Zusammenhange des Schriftwerks. Alles grammatische und stilistische Üben erhält erst seinen vollen geistbildenden Wert auf dem lebensvollen historischen Grunde des Schriftwerks. Jeder Schriftsteller bildet erst in der engen und einheitlichen Verknüpfung von Sprache und Gegenstand, von Form und Inhalt ein volles Ganzes; jeder Schriftsteller, und ganz vor-

---

Reform des latein. Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. IV 1875. — Verhandlungen der 32. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Wiesbaden. Leipzig bei Teubner, 1878. S. 98 ff. — Abhandlung von Ernst Naumann in d. Zeitschr. für d. Gymnasialwesen 1881 S. 193 ff. „Über die praktische Verwendbarkeit der Lehrbücher von Perthes für Sexta und Quinta".

zugsweise der altklassische, hat sein bestimmtes individuelles Gepräge, in welchem auch der Geist der Zeit und der Umgebung sich abspiegelt. Es ist die wichtigste Bildungsaufgabe der Schule, die Jugend allmählich nach Mafsgabe der erstarkenden Geisteskräfte anzuregen zum vollen Erfassen und Begreifen des Ganzen des Schriftstellers. Wie bereits oben bemerkt wurde, ist keine andere Litteratur in dieser Beziehung mehr geschaffen für die Bildungszwecke der Jugend als die altklassische. Gerade in der einfachen, klaren und plastischen Ausgestaltung der den jugendlichen Geist besonders ansprechenden Gedankenwelt beruht der wesentlichste Vorzug der Werke der Alten. Nicht also soll die Lektüre des Schriftstellers blofs zur Ausbeute für grammatische Zwecke und blofs zur Kenntnis der Sprache dienen; nicht die Sprachkenntnis an sich, sondern das mittels der Sprachkenntnis lebendig geweckte Interesse für die Form und den geistigen Gehalt des Schriftstellers ist das eigentliche Endziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Die gegenwärtig vielfach von der Lektüre abgesondert und mehr oder weniger als Selbstzweck oder als Hauptzweck betriebene grammatische und stilistische Übung ist Einseitigkeit und Übertreibung. Die daraus erwachsenden Nachteile sind ganz augenscheinlich. Das Vorherrschen der gedachten Übung nötigt zu ganz ungebührlicher Einengung der Lektüre; es verleidet dem Schüler den Schriftsteller, stört den stillen freudigen Genufs und das sinnige und liebevolle Einleben, es erschwert der Jugend den freien und begeisterten Aufflug zu idealen Gedanken.

In der That mehr Einheit im Betriebe des Unterrichts und weitere Ausdehnung der Lektüre thut not. Schon auf der mittleren Klassenstufe mufs der Schriftsteller den belebenden Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Die grammatische und stilistische Aufgabe mufs engsten Anschlufs an die jedesmalige Lektüre erhalten. Der jetzt zu stark vorwiegende Gebrauch von besonderen deutschen Übersetzungsbüchern ist in mancher Hinsicht vom Übel. Gegenüber der Schreibübung im fremden Idiom müssen aber zwei andere nicht minder für die geistige Kraftbildung förderliche Momente des Unterrichts stärker zur Geltung kommen,. einerseits Belebung des Sinnes für die eigentümliche kunstvolle Form und Anlage und für den sachlichen Gehalt des klassischen Werks, andererseits Übung im sinngetreuen, stilgerechten und geschmackvollen Übertragen des Schriftstellers. Nur mittels stärkerer Hervorhebung der beiden letzteren Momente wird auch die erforderliche engere Verknüpfung des altsprachlichen

Unterrichts mit anderweiten gewichtigen Lehrgegenständen der Schule und bessere Konzentrierung erreichbar. Vieles, was gegenwärtig im deutschen Unterricht auf Tertia und Sekunda und häufig nur in abstrakt theoretischer Weise über Metrik, Tropen und Figuren, über das Wesen der Dichtungsarten gelehrt wird, kann und soll besonders an den vollendeten klassischen Musterwerken den belebenden Ausgangspunkt und die veranschaulichende Unterlage finden. Vieles, was der geschichtliche Unterricht nicht in eingehender Weise darlegen und veranschaulichen kann, ist aus der lebendigen Quelle des alten Schriftstellers zu schöpfen. Zur Belebung des Interesses sind die von Tag zu Tag sich mehrenden litterarischen Hilfsmittel, Zeichnungen und Bildwerke zu benutzen. Mit vollem Recht wird bemerkt, dafs auch das Gymnasium an der Hand des alten Schriftstellers einen gesunden historischen Realismus zu pflegen hat[1]). Für alle Zeit bleibt der bekannte Ausspruch Niebuhrs zu beachten, dafs die Alten immer näher heranzubringen sind an das Leben und die Wirklichkeit. An dem Verständnis der Alten soll die Jugend immer mehr zum Verständnis des Neuen heranreifen. — Hinsichtlich des anderen Momentes der Übertragung des Schriftstellers in die Muttersprache besteht noch immer ein gewisses Vorurteil. Man besorgt, dafs eine Verstärkung dieser Übung nur unsicheren Gewinn bringe, dafs sie zur Verflachung und zu dilettantischer Behandlung des Unterrichts führe. Doch man vergifst, dafs, wenn irgend einem Volke, dem deutschen die Gründlichkeit eigen ist. Der gewissenhafte Fleifs und Ernst des deutschen Lehrers läfst erwarten, dafs die Gründlichkeit der Arbeit auch dann nicht fehlen wird, wenn einmal gegenüber der jetzt vorherrschenden Schreibübung im fremdsprachlichen Ausdruck ein ganz besonderer Nachdruck auf die deutsche Übersetzung des fremden Schriftstellers gelegt wird. Zu dem aufserordentlichen Vorteil, dafs gerade solche Übung eine weitere Lektüre und ein rascheres Eindringen des Schülers in den vollen geistigen Gehalt des Schriftstellers ermöglicht, kommt der andere sehr gewichtige, dafs sie in naturgemäfser Weise zumeist zur Bildung des eigenen Sprachvermögens beiträgt. Während das Übermafs des Erklärens und Kritisierens am deutschen Idiom jedenfalls das Bedenkliche hat, dafs es den naiven und unmittelbaren Bildungsprozefs am lebendigen Körper der Muttersprache

[1]) S. O. Jäger im Progr. des Königl. Friedr.-Wilh. Gymnasiums zu Köln. „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht auf den Gymnasien“ S. 9.

geringen Zahl der Schüler trotz allen angestrengten Bemühens der Erfolg nicht über ein geschicktes Zusammenfügen von allwärts erborgten Phrasen mit einem äufserlichen rhetorischen Anstrich und Aufputz hinausreicht. Während noch vor wenigen Jahren in einer zahlreichen Versammlung von eigentlichen Fachmännern fast einmütig erklärt wurde, dafs mit dem lateinischen Aufsatz das Gymnasium stehe und falle[1]), läfst sich jetzt bereits eine beträchtliche Zahl von namhaften Pädagogen verzeichnen, welche die Arbeit überhaupt oder für die Abiturientenprüfung abgeschafft sehen möchten; in den Reichslanden ist der lateinische Aufsatz gänzlich in Wegfall gekommen; anderenteils hat auch in der Reihe der bisherigen eifrigsten Verteidiger die Ansicht Platz gegriffen, dafs bei richtiger Behandlung die Zahl der freien Aufsätze in beiden oberen Klassen wohl verringert werden könne[2]). Sicher ist es eine zu weit gehende Ansicht, dafs die lateinische Stilbildung und der freie Aufsatz auch heute noch wie früher den Eckstein und die Säule der humanistischen Schule ausmachen müsse[3]). Lebendige Einführung in das sprachliche, sachliche und historische Verständnis des Schriftstellers und Verwertung des fremden Musters zur Ausbildung und Vervollkommnung der eigenen Sprache bilden eine nicht minder bedeutsame Aufgabe der Schule und verlangen insbesondere in den oberen Klassen kräftige Förderung. Aber mag auch die Stilübung im lateinisch Sprechen und im freien Aufsatz aus äufseren Gründen entbehrlich erscheinen, sie hat, wie vorhin gesagt, einen ganz aufserordentlichen geistbildenden Wert, und sie wird fortbestehen müssen, solange überhaupt die altklassischen Sprachen den Schwerpunkt des gymnasialen Unterrichts bilden. Zur Erleichterung der Arbeit für die oberste Klasse und zur Ermöglichung eines besseren Erfolgs wird eine bessere Einrichtung und Behandlung beitragen müssen, namentlich frühzeitiges Beginnen und planmäfsiges Vorarbeiten in den vorangehenden Klassen und vor allem gehörige Anleitung der Schüler zum selbstthätigen Schöpfen aus der lebendigen Fundquelle des Schriftstellers[4]). Doch man gebe sich auch so keiner Täuschung hin; man verspreche

[1]) S. Verhandlungen der 28. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Leipzig. Leipzig, Teubner, 1873. S. 144.

[2]) S. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. 1881, im Nachwort S. 259.

[3]) Von diesem Standpunkt aus tadelt Zitscher in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1879 S. 161 ff. die Abschaffung des lateinischen Aufsatzes in den Gymnasien in Elsafs-Lothringen.

[4]) S. die vortreffliche Abhandlung über den latein. Aufsatz von Hirschfelder in der Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1873 S. 337 ff. Vgl. Mützell

sich nicht allgemeine und vollständige Besserung. Der jetzt besonders schreiende Mifsstand, dafs manche Schüler, und zwar auch solche, die nach anderer Seite hin Talent bekunden und es an dem nötigen Fleifs nicht fehlen lassen, hinter der Anforderung der Schule weit zurückbleiben, wird auch bei bestmöglicher Einrichtung und Behandlung der Sache nicht völlig schwinden. Es ist zu bedenken, dafs lateinisch Sprechen und Schreiben in der Fähigkeit beruht, lateinisch zu denken und den Gedanken unmittelbar auszugestalten in der Form der fremden Sprache. Eine solche Kraftäufserung und namentlich der lateinische Aufsatz gehören zu einer Art produktiver Leistung, deren Gelingen zumeist von besonderer Lebendigkeit und Wärme der geistigen Auffassung, von der freien Neigung und Lust des Schülers und von der individuellen Beanlagung abhängt. Selbst umfassende Lektüre hilft nicht, wenn es dem Schüler an dem anderen Vehikel, das sich nicht erzwingen läfst, an natürlichem Geschick und an lebendigem inneren Interesse gebricht. Auch für diese Schulübung trifft das bekannte Wort zu: Eines schickt sich nicht für alle! Inwieweit diesem in der Individualität der Schüler begründeten Mifsstande durch anderweite Einrichtung an der Schule sich wird abhelfen lassen, soll weiter unten erörtert werden.

Mifserfolge des Unterrichts hängen nicht blofs mit Verkehrtheiten der Methode zusammen, sondern auch mit unzweckmäfsiger Anordnung und Verteilung der Gegenstände und mit der daraus entspringenden Überlastung der Schüler. Gerade in neuester Zeit ist die Klage wegen Überanstrengung der Schüler und die Forderung des 'non multa sed multum' wieder besonders laut geworden. Bezüglich der Gymnasien mufs der Vorwurf insofern gerechtfertigt erscheinen, als nach der bestehenden Einrichtung die Jugend auf der unteren Klassenstufe, nachdem sie eben in Sexta den Anlauf zum Latein genommen und noch mit den ersten Elementen sich zu befassen hat, schon in Quinta mit der zweiten fremden Sprache, dem Französischen, und darauf wieder in Quarta mit der dritten, dem Griechischen, und aufserdem noch in dieser Klasse mit den neuen Lehrgegenständen der Mathematik und der zusammenhängenden Geschichte beschäftigt wird. Für keinen der drei letztgenannten Gegenstände und am wenigsten für das Griechische, welches recht zeitige Einführung in die reiche, besonders ansprechende und gehaltvolle

---

ebendaselbst 1848 S. 97 ff. Verhandlungen der Direktoren-Konferenz in Westfalen. 1881. S. 1 ff.

Lektüre erfordert, wohl aber für den minder gewichtigen Unterricht im Französischen erscheint das Hinaufrücken nach Tertia ratsam. Früher begann der französische Unterricht erst in letzterer Klasse. Nach den bisherigen Erfahrungen hat die Veränderung keine besseren Leistungen zur Folge gehabt. Es ist anzunehmen, dafs namentlich in der höheren Klasse Tertia, wo die grammatische Kenntnis im Lateinischen schon weiter gefördert ist, das Fortschreiten im Französischen sich mehr wird beschleunigen lassen. Die jetzt bestehende Einrichtung wird von sehr kompetenter Seite als eine eigentliche Krankheit der Schule bezeichnet [1]).

Vielfach wird auch über zu starke Belastung der Schüler in der obersten Klasse geklagt. Noch auf der letzten Konferenz der Direktoren Schlesiens (1879) wurde fast einstimmig ein Notstand der Schüler der obersten Klasse eingeräumt; doch es unterblieb die nähere Erörterung, weil die notwendig zu berührende Frage wegen des Abiturienten-Prüfungsreglements nicht strenge zur Tagesordnung gehörte. Also, obwohl die Anforderungen für die Abiturientenprüfung seit 1856 nicht unwesentlich ermäfsigt sind, ist doch noch immer von einem Notstand die Rede. Es wird dagegen zu bemerken sein, dafs auch bei weiterer Ermäfsigung die Abiturientenprüfung für die Schüler ein Gegenstand der Sorge und Furcht bleiben wird. Mehr oder weniger übt jedes Examen eine solche Wirkung aus, und diese ist auch im allgemeinen heilsam und insbesondere für die Schüler der obersten Klasse: sie steigert bei letzteren den sittlichen Ernst in der Auffassung des bedeutungsvollen Aktes, mit welchem das Leben an der Schule abschliefst, sie macht dem herangereiften Jünglinge zur rechten Zeit die Wahrheit fühlbar, dafs jeder höhere Lohn des Sterblichen an Mühe und Schweifs geknüpft ist. Aber der Notstand kann auch ein derartiger sein, dafs nicht weitere Herabsetzung der Forderungen zu verlangen ist, wohl aber zweckmäfsigere, den Kräften der Jugend, dem Zusammenhange des Unterrichts und den höheren Bildungszwecken der Zeit besser entsprechende Verteilung. Und ein solches Bedürfnis ist in der That vorhanden. Die oberste Klasse soll nach allen Seiten hin reges und ernstes Streben bekunden, sie soll die zur Frucht heranreifende Blüte der Gymnasialbildung abspiegeln. Aber hierzu gehört vor allem stetiges Fortschreiten der Erkenntnis in ruhiger Sammlung und geistiger Vertiefung, und gerade dieses Erfordernis

[1]) S. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. 1881. S. 37.

fehlt, weil die Schüler dieser Klasse noch immer durch ein Unmafs von Gedächtnismaterial fast abgestumpft und erdrückt werden. Diese Wahrnehmung betrifft insbesondere die Prüfungsforderung in der Geschichte. Nach dem Prüfungsreglement sollen die Abiturienten die wichtigsten Thatsachen und Jahreszahlen der allgemeinen Weltgeschichte inne haben und dabei nicht nur die aus den verschiedenen Gebieten gestellten Einzelfragen zu beantworten, sondern auch beliebige Aufgaben aus der griechischen, der römischen oder der deutschen Geschichte in zusammenhängendem Vortrage zu lösen im stande sein. Der geschichtliche Lehrstoff ist selbst bei bestüberlegter und knapper Beschränkung noch immer grofs und weitschichtig, und ohne beständiges Wiederholen und Üben entfällt immer wieder vieles dem Gedächtnis. Nun ist aber der auf zwei Jahre angesetzte Kursus der Prima auch bei möglichst spätem Prüfungstermine stark verkürzt, in Wirklichkeit fast auf drei Semester beschränkt. Bei der Unzulänglichkeit der Zeit dürfte für die Prüfung mindestens der Wegfall der Aufgaben zum zusammenhängenden Vortrage aus der alten Geschichte und bezügliche Beschränkung auf die deutsche Geschichte sich empfehlen. Erstere Geschichte wird nach allgemein übersichtlicher Darstellung in Quarta und Tertia und darauf nach eingehender Ausführung der griechischen in Unter-Sekunda, der römischen in Ober-Sekunda vor dem Eintritte in Prima vollständig abgehandelt. Der Stoff der alten Geschichte findet durch die in Prima herrschende Lektüre der altklassischen Schriftsteller und durch die sich anschliefsenden Aufgaben zu den schriftlichen Aufsätzen immer wieder neue Ergänzung und Beleuchtung. Für die Sache kann also die erneute Wiederholung des Materials zum besonderen Zwecke der Prüfung wohl erläfslich erscheinen. Die gedachte Beschränkung würde aber den Schülern gestatten, ihre volle Aufmerksamkeit und Kraft der deutschen Geschichte zuzuwenden, welche bestimmungsmäfsige Aufgabe der Klasse ist. Für letzteren Geschichtsstoff ist ungeteilte und eingehende Betrachtung besonders zu wünschen, teils zur Vermittelung einer engen Verbindung mit der in derselben Klasse zu behandelnden deutschen Litteraturgeschichte, teils und ganz besonders zur Anbahnung einer Übersicht und eines möglichst deutlichen Verständnisses der wichtigen Ereignisse und politischen Veränderungen der neuesten Zeit, deren Hereinziehung in den Unterricht selbst bei verständiger Ausscheidung manches minder Wesentlichen aus der früheren Geschichte gegenwärtig kaum möglich ist. Es entspricht

aber gewifs einer sehr wichtigen Forderung der Gegenwart, dafs die Jugend unserer Gymnasien durch pragmatisch zusammenhängende Darstellung zu möglichst klarer Einsicht in die wesentlichsten Bedingungen und in den Entwickelungsgang derjenigen Verhältnisse geführt werde, aus denen das Grofse und Ruhmreiche der Neuzeit, das neue deutsche Reich und Kaisertum, mit geschichtlicher Konsequenz erwachsen ist. Hiernach also empfiehlt sich Entlastung der Prima und der Abiturienten von allem Prüfungsmaterial aus der alten Geschichte, aber gegenüber der Entlastung wieder Mehrforderung durch Verlegung des Schwergewichts nach einer den Kräften der Jugend, dem engeren Zusammenhange des Unterrichts und den höheren Bildungszwecken der Zeit mehr entsprechenden Richtung.

Gröfsere Vereinfachung der Prüfung ist auch dringend zu wünschen für die Religionslehre. In unseren streng systematisch und wissenschaftlich angelegten Religionshandbüchern ist der Lehrstoff so massenhaft geworden, dafs selbst für die begabteren Schüler die Bewältigung desselben kaum möglich ist. Es wird sicher die Anforderung für das Examen auf ein weit engeres Mafs beschränkt werden müssen, wenn nicht, was besonders die oberste Klasse betreffen würde, auf Kosten der freudigen Teilnahme am Unterricht und auf Kosten der lebendigen religiösen Erkenntnis und Überzeugung erzwungenes und mechanisches Erlernen eintreten soll[1]).

Durch verschiedene und noch in letzter Zeit erneuerte Verfügungen der Behörde wird insbesondere die Notwendigkeit von Strenge bei Versetzungen der Schüler aus Sekunda nach Prima eingeschärft. Der Eintritt in die oberste Klasse soll nur solchen Schülern gestattet werden, welche nach ihren Kenntnissen das Bestehen der Abiturientenprüfung im zweiten Jahreskurse erwarten lassen. Mangelhafte Reife von Schülern ist insbesondere für das Fortschreiten in letzterer Klasse ein wesentliches Erschwernis und verursacht unter Umständen bei einer gröfseren Zahl von schwachen und talentlosen Schülern ein völliges Verfehlen der höheren Zwecke

[1]) Dr. A. Stöckl verwirft in seiner jüngst erschienenen Schrift „Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien" die systematisch-wissenschaftliche Einrichtung der neueren Religionshandbücher und verlangt durchgängig für alle Klassen die Katechismusform des Unterrichts. Doch wissenschaftliche Behandlung der Religionslehre ist auf den oberen Klassen unentbehrlich. Auch sind die Handbücher an sich nicht gefährlich. Zwischen Buch und Schüler steht der Lehrer, dem vor allem die Pflicht zu verständiger Mafshaltung und zu gesunder pädagogisch-didaktischer Behandlung der Sache obliegt.

des gymnasialen Unterrichts. Es erscheint aber dringend wünschenswert, dafs die Strenge des Verfahrens auch durch äufsere Anordnung gehörig gesichert und den Schülern sowie den Eltern derselben zu deutlichem Bewufstsein gebracht werde. Wenn für irgendeine Klasse, so empfiehlt sich aus mehrfachen Gründen für den Übergang aus Ober-Sekunda nach Prima die Einrichtung einer förmlichen Versetzungsprüfung. Zur Vereinfachung der Sache würden in gleicher Weise wie beim Abiturienten-Examen bewährte und tüchtige Schüler von dem mündlichen Examen zu entbinden sein. In dieser Prüfung würde aufser dem Pensum der Klasse auch Zurückgreifen auf das Wichtigere des geographischen und naturgeschichtlichen Unterrichts, welcher schon mit Tertia aufhört als besonderer Lehrgegenstand behandelt zu werden, an der Stelle sein. Die Prüfung würde die vorher für Prima gewünschte Entlastung von einer Masse des auf den Vorstufen zu recipierenden Gedächtnismaterials vollends rechtfertigen. Insbesondere aber würde zu ermitteln sein die grammatische Sicherheit in den altklassischen Sprachen und im Französischen. Mit Ober-Sekunda mufs der systematisch zusammenhängende Unterricht in der Grammatik abschliefsen; die Schüler müssen in allem Wesentlichen soweit gefördert sein, dafs in Prima die Lektüre des Schriftstellers im weitesten Umfange betrieben werden kann[1]). Die neue Einrichtung würde auch aus anderem Grunde zweckdienlich sein, indem sie den Lehrern der vorangehenden Klassen frühzeitiger Gelegenheit bieten würde, den Wert und die Nachhaltigkeit ihrer eigenen Arbeit in den Leistungen der Schüler zu beobachten und zu erproben. Das Abiturienten-Examen liegt für die Lehrer der unteren und mittleren Klassen in zu weiter Ferne. Es ist nicht zu verwundern, wenn hiernach auch das Interesse und die Teilnahme der betreffenden Lehrer an dem Ausfalle der Abiturientenprüfung nur wenig bemerklich wird, und wenn sich bei manchen die falsche Ansicht bildet, als ob den Lehrern der obersten Klasse mit der gröfseren Schwierigkeit der Arbeit auch die volle Verantwortlichkeit für die Endleistungen der Schüler zufalle.

## III.

Die oben in Vorschlag gebrachte Änderung der Methode für den altsprachlichen Unterricht ist darauf berechnet, dafs bei allen

[1]) In den Reichslanden ist für den Übergang aus Ober-Sekunda nach Prima eine Probearbeit im Griechischen und Französischen angeordnet. S. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1878 S. 299.

Schülern rascheres Vorschreiten im Erlernen der Sprache und insbesondere regeres Interesse für das Verständnis des Schriftstellers, mehr Lebendigkeit und geistige Durchdringung gefördert werde. Die Vorschläge bezüglich der Abiturientenprüfung bezwecken nicht eine Verminderung der Anforderungen, sie verlangen hauptsächlich nur, dafs die Kraftanstrengung mehr nach anderer Seite gelenkt werde, um bessere Konzentrierung und dadurch intensivere Wirkung zu erzielen. Die für die Versetzung aus Sekunda empfohlene Anordnung soll insbesondere die nötige Wissensgrundlage und Reife für die oberste Klasse sichern helfen. In der Gegenwart wird nun aber zumeist getadelt, dafs der Unterricht am Gymnasium hauptsächlich nur dem künftigen Philologen und Theologen zu gute komme, dafs der für die grammatische und stilistische Arbeit, insbesondere für den lateinischen Aufsatz und für das griechische Extemporale beanspruchte Kraftaufwand in der Regel bei einer nicht geringen Zahl der Schüler sich als wenig fruchtbringend erweise und jedenfalls anderweite, dem besonderen Talente und gewissen berechtigten Bildungsbedürfnissen der Zeit entsprechende Kraftübung unthunlich mache. Der Tadel dürfte in mancher Hinsicht begründet erscheinen.

Sicherlich hat das Gymnasium bis zum Ende der Schulzeit an allen Lehrgegenständen treu festzuhalten, wie sie einmal durch die Ziele der harmonischen Geistesbildung der Jugend bedingt sind, und es hat dabei für alle Schüler ohne Ausnahme, welcher Studienbahn sie auch später nachgehen wollen, ein gewisses Gleichmafs der Kenntnisse und der geistigen Schulung anzustreben, für welche die durchschnittliche Begabung der Schüler den Mafsstab bilden mufs. Gleichwohl ist gegenüber der nötigen Gleichmäfsigkeit der Ansprüche zu beachten, dafs die Schüler nach ihrer geistigen Individualität verschieden sind, und dafs der freien Entwickelung der Individualität möglichst Rechnung zu tragen ist, zumal auf der obersten Klassenstufe, zu einer Zeit, wo die Schüler im normalen Lebensalter von siebzehn und achtzehn Jahren immer mehr zum Gefühle und zur Erkenntnis ihrer eigenartigen Begabung und Kraft heranreifen und der endgültigen Entschliefsung zum künftigen Berufsfache ganz nahe stehen. Es ist dies für die Schule eine äufserst schwierige, aber andererseits auch äufserst wichtige und ganz unerläfsliche Aufgabe. Die Schule ist verpflichtet, den Zöglingen in der obersten Klasse für freie geistige Thätigkeit einen möglichst weiten Spielraum zu schaffen, und zwar nicht blofs im allgemeinen, sondern auch mit spezieller Rücksicht auf

eine der Individualität entsprechende künftige Studien- und Berufsart. Ohne bezügliche Rücksichtnahme und ohne thätige Beihilfe seitens der Schule wird manche bessere Kraft längere Zeit hindurch an nicht zusagender Arbeit sich erfolglos abschwächen müssen, nicht wenige Schüler werden beim Übergange auf die Universität allen möglichen verkehrten Einflüssen der anderweiten Umgebung oder dem Zufalle preisgegeben sein, und nicht wenige werden später die Verfehlung des rechten Berufs zu beklagen und schwer zu büfsen haben. Das Gymnasium darf zwar keineswegs seinen Unterricht den Forderungen eines bestimmten Berufsstudiums förmlich anpassen, es darf nicht Fachbildung betreiben, es hat unter allen Umständen ernstes wissenschaftliches Streben zu entzünden, ein Suchen nach Wissen, nicht um des äufseren Nutzens, sondern um des Wissens willen, eine Freudigkeit an wissenschaftlicher Arbeit in selbstloser Hingabe. Und dennoch kann und darf die Schule nicht, ebensowenig als die auf streng wissenschaftliche Geistesbildung gerichtete und bei allem einheitlichen Zusammenhange einer universitas litterarum doch in verschiedene Fakultäten gesonderte Universität die Hinleitung und Vorbereitung zu einer künftigen Berufsart aufser Acht lassen. Seit langer Zeit schon weisen die Verfügungen der Unterrichtsbehörde in ernstlicher Weise darauf hin, dafs vor allem durch lebendigen geistigen Verkehr beim Unterricht in der Klasse, dann aber insbesondere in den oberen Klassen durch Anleitung zu Privatstudien und freien Arbeiten die Kräfte der Schüler gemäfs ihrer Eigenartigkeit gehörig anzuregen und zu fördern sind. Ganz besondere Verfügungen mahnen daran, so zeitig als thunlich, da es für Abiturienten meist zu spät komme, die Schüler in geeigneter paränetischer Weise auf die entsprechende Wahl des künftigen Berufs hinzuleiten. Es wird ausdrücklich als angemessen bezeichnet, den Jünglingen von dem Zeitpunkte an, wo sich ein klares Bewufstsein in ihnen bildet, etwa von dem Eintritte in Sekunda an, die objektiven Motive richtiger Berufswahl bestimmt zu vergegenwärtigen und die äufseren wie die inneren Bedingungen akademischer Studien überhaupt und der einzelnen Fakultätsstudien und deren besondere Anforderungen u. s. w. bündig vorzuhalten[1]). Insbesondere wird den künftigen Studierenden der Theologie die Teilnahme an dem vorzugsweise für sie am Gymnasium fakultativ angesetzten hebräischen Unterricht und fleifsige Übung im lateinisch

[1]) S. Wiese, Verordn. u. Gesetze. 1875. I S. 121 f.

Sprechen und Schreiben empfohlen, endlich wird in besonders dringlicher Weise aufgegeben, den künftigen Aspiranten des Lehramts schon frühzeitig die Bedeutung, den Umfang und die Schwierigkeiten der später zu lösenden Aufgaben bei jeder passenden Gelegenheit vor Augen zu führen und ihnen zeitig vor dem Abgange eine spezielle Anleitung zu geben [1]).

Die vorstehenden Mahnungen der Behörde erstrecken sich hauptsächlich auf die beiden Universitätsfächer der Theologie und altklassischen Philologie. Die Erfahrung bezeugt nun aber, dafs manche Schüler schon frühzeitig einen entschiedenen Sinn für Sprachen bekunden und namentlich in der oberen Klasse mit Lust und leichtem Geschick sich der stilistischen Arbeit am alten Schriftsteller und dem freien Produzieren im lateinischen Aufsatze zuwenden. Dagegen zeigt sich auch wieder häufig, dafs andere Schüler selbst bei angestrengtestem Bemühen nicht über ein sehr dürftiges Mafs der betreffenden sprachlichen Leistung hinauskommen, während sie andererseits eine besondere Begabung und Neigung zur Lösung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgaben an den Tag legen. In weiser Beachtung dieser Erscheinung hat die Behörde selbst durch das Abiturienten-Prüfungsreglement eine Kompensation etwaiger vorzüglicher Leistungen in dem einen und anderen Fache gestattet. Für erstere Kategorie der Schüler, aus welcher in der Regel die künftigen Aspiranten der klassischen Philologie und der Theologie hervorgehen, ist die gegenwärtig durch das Abiturienten-Prüfungsreglement gestellte Forderung der Leistung im lateinischen Aufsatze gewifs ganz entsprechend, besonders wertvoll, ja mit Rücksicht auf das spätere Berufsfach unerläfslich und notwendig. Für diese Klasse der Schüler dürfte auch die in der Gegenwart von mancher Seite angegriffene Prüfungsforderung eines griechischen Skriptums ganz gerechtfertigt sein. Dagegen erscheint für letztere Kategorie der Schüler die Entbindung von gedachten schriftlichen Aufgaben angezeigt. Es sei hier insbesondere wieder an das oben über die produktive Leistung des lateinischen Aufsatzes Gesagte und an das Sprichwort erinnert: Eines schickt sich nicht für alle! Es läfst sich nicht verhüten, dafs solche Schüler der obersten Klasse, welche schon frühzeitig sich entschliefsen, später das Lehrfach in der Mathematik und Naturwissenschaft oder das Studium der Jurisprudenz oder der Medizin zu ergreifen, selbst wenn ihre

---

[1]) S. Wiese, Verordn. und Gesetze, I 85. 202. II 83.

natürliche Begabung ausreichen sollte, doch die jetzt streng für alle vorgeschriebenen stilistischen Übungen nur als eine Art von unnützer Last und von Zwang ansehen. Die nicht mit freier Neigung und Lust, oft nur mit innerem Überdrufs gefertigte und der Forderung der Schule nur notdürftig entsprechende pflichtmäfsige Arbeit solcher Schüler übt nicht selten auf die übrigen Mitschüler und auf den ganzen Unterricht der Klasse einen nachteiligen, das gewöhnliche Durchschnittsmafs der Leistungen herabdrückenden Einflufs aus. Nicht wenige Schüler bekunden schon frühzeitig eine besondere Beanlagung und Neigung für die modernen Sprachen. Wie für Mathematik und Naturwissenschaft, so ist auch für die modernen Sprachen gerade in der Gegenwart das Bedürfnis besonders gesteigert. Aus dem erhöhten Bedürfnisse ist in der Neuzeit die Realschule hervorgewachsen. Aber die Realschule, sowohl die Latein betreibende als auch die lateinlose, hat bei der Richtung auf höhere Geistesbildung hauptsächlich doch die späteren praktischen Berufszwecke in technischen, industriellen und merkantilen Lebensstellungen zu verfolgen; das Gymnasium hat vorzubereiten für die Universität. Der Vorbildung in den modernen Sprachen kann das Gymnasium gegenwärtig nur bezüglich des Französischen durch den knappen zweistündigen Unterricht genügen; für die nicht minder wichtige andere moderne Kultursprache, das Englische, wird gar keine Vorhilfe gewährt; nur an sehr wenigen Gymnasien ist letzterer Unterricht in den Lehrplan aufgenommen. Und doch hat das Gymnasium die besondere Aufgabe und Pflicht, tüchtige Kräfte nicht blofs für die altklassische Philologie, sondern auch für das neusprachliche Lehramt erziehen zu helfen. Es sei hier nochmals auf das oben im Eingange Bemerkte hingewiesen, dafs gemäfs Ministerieller Verfügung vom 7. Dezember 1870 den an der Realschule vorgebildeten neusprachlichen Lehrern ausdrücklich der Zutritt zum Lehramt an Gymnasien versagt ist, ferner dafs Dirigenten hochangesehener Realschulen für ihre Lehrer der modernen Sprachen entschieden die gymnasiale Vorbildung verlangen. Aus den Gutachten der akademischen Fakultäten und aus den Erklärungen der deutschen ärztlichen Vereine erhellt, dafs auch für die Aspiranten der Medizin die gymnasiale Vorbildung als besonders wertvoll und als ganz unersetzbar erachtet wird; doch es wird lebhaft nicht blofs die Unzulänglichkeit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse, sondern auch das auf das Französische beschränkte geringe Mafs der modernen Sprachkenntnis beklagt. Namentlich wird mit Bezug

auf die reich vertretene medizinische Litteratur auch einige Kenntnis des Englischen für unentbehrlich gehalten.

Nach allem Angeführten wird also wohl die Frage nahe liegen, ob nicht auch am Gymnasium eine diesen besonderen Zwecken entsprechende Einrichtung sich treffen lasse. An der gegenwärtigen Lehrverfassung, die in ihrer Richtung auf harmonische Geistesbildung engste Geschlossenheit zeigt, darf, wie gesagt, nicht gerüttelt werden. Auch wird für alle Schüler die Gemeinsamkeit des Unterrichts in allen Fächern bis zum Ende der Schulzeit fortbestehen müssen. Doch neben dem gemeinsamen Unterricht könnte für eine besondere Weiterbildung Raum geschaffen werden, und zwar ohne besondere Steigerung der Zeit und des Kraftaufwandes der Schüler, durch Einrichtung entsprechender Kurse.

Gegenüber den jetzt hauptsächlich nur für künftige Theologen bestimmten 2 hebräischen Lektionen lassen sich schon von Unter-Sekunda ab fakultativ 2 englische ansetzen[1]). Als weitere Neuerung würde sich empfehlen: Freimachung derjenigen Schüler der obersten Klasse, welche in den beiden modernen Sprachen oder in Mathematik und Naturwissenschaft eine besondere Ausbildung verlangen, von 4 altsprachlichen Stunden (3 St. Lateinisch und 1 St. Griechisch) unter Entbindung von den schriftlichen grammatischen und stilistischen Übungen und Vereinigung dieser Schüler zu einem besonderen neusprachlichen oder mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht in einem je 4stündigen Kursus.

Bei voller sonstiger Gemeinsamkeit des Unterrichts würde also auch in Prima der jetzt auf 14 Wochenstunden (8 Lateinisch, 6 Griechisch) angesetzte altklassische Unterricht in der Stärke von 5 lateinischen und 5 griechischen Stunden für alle Schüler gemeinsam bleiben. Doch der gemeinsame altklassische Unterricht, wie auch der für alle gemeinsame 2stündige französische und der teilweise fakultativ gemeinsame 2stündige englische Unterricht würden, entsprechend dem gegenwärtig besonders dringenden Bedürfnisse, die ausschliefsliche Bestimmung erhalten müssen zur Betreibung der Lektüre, zu möglichst ausgedehnter Einführung in den Schriftsteller und zu sorgsamer Verwertung des fremden Musters für die Bildung der eigenen Sprache. Während die fort-

[1]) Die Einrichtung empfiehlt auch H. Hampke in seiner gehaltvollen Besprechung des Werks von Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, in der Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1879 S. 357. Vgl. ferner insbesondere E. Laas, Deutsche Zeit- und Streitfragen. Berlin b. Lüderitz, 1875. S. 74 f.

gesetzt bis zum Ende der Schulzeit am vollen altsprachlichen Unterricht teilnehmenden Schüler in 3 Stunden Latein und in 1 Stunde Griechisch mit Privatlektüre und im engen Anschlusse an diese wie auch an die allen gemeinsame Klassenlektüre mit Übungen im Lateinsprechen, im lateinischen und griechischen Extemporale und besonders mit dem lateinischen Aufsatz zu beschäftigen sein würden, müfsten die neusprachlichen Kursisten in je 2 besonderen Stunden im Französischen und Englischen durch Privatlektüre und entsprechende grammatische und stilistische Übungen, die Teilnehmer am mathematischen und naturwissenschaftlichen Kursus durch Lösung von Aufgaben aus der analytischen Geometrie und durch Einführung in die Grundlehren der Chemie eine weitergehende Ausbildung erhalten.

Bezüglich der mündlichen Abiturientenprüfung würde es im allgemeinen bei den jetzigen Bestimmungen bewenden können, nur dafs für alle Abiturienten wieder die mündliche Übersetzung des französischen Schriftstellers einzutreten hätte, und dafs nach Mafsgabe der gesonderten Beschäftigung die Anforderungen nach der alt- und neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin einigermafsen modifiziert werden müfsten. Bezüglich der schriftlichen Prüfung würden für die den altsprachlichen Unterricht vollständig fortsetzenden Schüler die bisherigen Anforderungen, der lateinische Aufsatz, das lateinische Skriptum und eventuell das griechische aufrecht zu erhalten, dagegen von sämtlichen übrigen Kursisten nur eine Übersetzung aus dem lateinischen und griechischen Schriftsteller, aufserdem aber von den neusprachlichen Kursisten ein französisches und englisches Extemporale, von den in Mathematik und Naturwissenschaft weiter gebildeten Kursisten die Lösung entsprechender schwierigerer Aufgaben zu fordern sein.

## IV.

Vorstehende Vorschläge werden voraussichtlich mancherlei Anfechtung erfahren. Man wird überhaupt die Teilung des Unterrichts der Schüler derselben Klasse tadeln. Gewifs mufs volle Einheit und Gemeinsamkeit des Unterrichts bis zum Ende der Schulzeit aus pädagogischen und didaktischen Gründen schon wegen des inneren Zusammenhangs des Lehrstoffs und Lehrbetriebs als sehr wünschenswert und ersprieſslich erscheinen; doch dies immer nur insoweit nicht andere in bedeutsamen Bildungsbedürfnissen der Zeit und im natürlichen individuellen

Wesen der Jugend begründete Rücksichten eine Trennung erheischen. Keine Schule, und am wenigsten die höhere, darf sich als Selbstzweck ansehen; jede hat mehr oder weniger, soweit es nur nach dem geistigen Kraftmafse der Jugend zulässig erscheint, den Anforderungen des Lebens zu dienen. Mag die Sonderung von Schülerabteilungen derselben Klasse in der elementaren Schule in Anbetracht des fundamentalen, einfachen Wissenskreises als durchaus unstatthaft erscheinen: statthaft und erforderlich kann sie werden für die höhere Schule, in welcher der Kreis der Wissensgegenstände von Stufe zu Stufe nach Umfang und Inhalt sich wesentlich erweitert und, wie dies ja thatsächlich zur endlichen Scheidung von Gymnasium und Realschule geführt hat, immer bestimmter und schärfer nach verschiedenen Richtungen sich aussondert. Die Trennung wird aber zumal statthaft und erforderlich erscheinen müssen auf der höheren Stufe des normalen Lebensalters von siebzehn und achtzehn Jahren, wo in der Jugend in naturgemäfser Weise mit der reifenden Erkenntnis der eigenartigen Begabung die Neigung zu entsprechender freierer Bewegung und Ausbildung stärker auflebt und seitens der Schule alle nur mögliche Beachtung und Förderung verlangt. Es giebt heutzutage nur wenige, welche nicht Änderungen in der jetzigen Einrichtung des Gymnasiums für nötig erachten. Manche sind der Meinung, dafs unter Festhaltung der gewohnten vollständigen Gemeinsamkeit des Unterrichts bis zum Ende der Schulzeit den gestiegenen Bildungsbedürfnissen der Zeit durch Vermehrung der mathematischen Lektionen sich abhelfen lasse. Es soll nicht geleugnet werden, dafs die Mathematik ein überaus wirksames Mittel ist zur Erzielung von allgemeiner und formaler Geistesbildung. Doch es entsteht die Frage: wird die Verstärkung der Unterrichtswirkung nach dieser Seite hin nicht notwendig eine entsprechende Abschwächung nach anderer Seite zur Folge haben, und wird nicht wegen der allgemeinen und gleichförmigen Verpflichtung die Arbeit für viele Schüler eine nur äufserlich erzwungene und für solche, denen für Mathematik die besondere Begabung mangelt, eine nur wenig fruchtbringende oder gar erfolglose werden? Die erst zu Ende der Schulzeit für die Abiturientenprüfung in Aussicht gestellte Kompensation der vorzüglichen Leistungen in dem einen und anderen Hauptfache wird doch gewifs für viele zu spät kommen. Man erwäge die Sache, wie man wolle: soll das Gymnasium den dringendsten Bildungsanforderungen der Zeit und der Individualität der Schüler gerecht

werden, so wird eine teilweise Trennung des Unterrichts vorgenommen werden müssen. Jedenfalls aber wird es am rätlichsten sein, die Trennung bis zur obersten Klasse ausstehen zu lassen. Die an unseren Realgymnasien jetzt mit Quarta beginnende und für die Zukunft von Tertia ab empfohlene Trennung hat, abgesehen von manchen Mifsständen für die Organisation des Unterrichts, sicher den Nachteil, dafs sie für die Entschliefsung der Eltern und Schüler bezüglich des künftigen Berufsfachs viel zu früh eintritt[1]). Noch in jüngster Zeit hat ein hochverdienter Förderer unseres Realschul- und gesamten höheren Unterrichtswesens zu Gunsten der Realschule I. O. und zum Zwecke der Zulassung der Realschulabiturienten zum Universitätsstudium der Medizin eine fakultative Stundenvermehrung im Lateinischen für die Schüler der obersten Klassenstufe in Vorschlag gebracht. Derselbe hebt dabei ausdrücklich hervor, dafs nach dem Abschlusse der Unter-Sekunda, von derjenigen Stelle ab, an welcher das Recht zum einjährigen Militärdienst erworben werde, „in den bis zur Entlassungsprüfung noch folgenden drei Jahren, oder mindestens in den zwei letzten, einer gröfseren Freiheit Raum gegeben und Teilungen zugelassen werden müssen, in welchen Talent, Neigung und der künftige Beruf angemessene Beschäftigung finden, teils durch Sonderungen im Lehrplan, teils durch Anleitung zum Selbststudium"[2]). Die vorliegenden, zu Gunsten der obersten Klasse des Gymnasiums gemachten Vorschläge dürften gewifs insofern Zustimmung verdienen, als eine Einrichtung versucht wird, bei welcher der von der untersten Stufe aufwärts steigende Grundstock der Bildung in seinem natürlichen und einheitlichen Wachstum nirgendwo gewaltsam gestört wird, nirgendwo plötzlich abbricht, vielmehr nur zuletzt an derjenigen Stelle, wo die Individualität der Schüler und das künftige Berufsziel mit gebührendem Rechte möglichste Berücksichtigung beanspruchen, gleich dem Stamme des lebendigen Baumes in besondere Ver-

[1]) Die der weitergehenden Kombinierung der Klassen dienliche Verschiebung des Griechischen nach Tertia würde für den altklassischen Unterricht an Gymnasien einen ganz aufserordentlichen Mifsstand herbeiführen.

[2]) Wiese, Die höheren Schulen vor dem Abgeordnetenhause, in der Allgem. konservativen Monatsschrift für das christliche Deutschland. Februarheft 1881, abgedruckt im Pädag. Archiv 1881 S. 250 ff. — Auch der frühere würtembergische Unterrichtsminister und jetzige Kanzler der Universität Tübingen G. Rümelin empfiehlt Berücksichtigung der Individualität der Schüler und Bildung von Abteilungen oder Selekten. S. Rümelin, Reden und Aufsätze. Neue Folge. 1881. S. 555. 561 ff.

ästung und Verzweigung auswächst. Jedenfalls aber wird die neue Einrichtung das Erspriefsliche haben, dafs die im gereifteren normalen Lebensalter von siebzehn und achtzehn Jahren befindlichen Schüler der obersten Klasse mit weit gröfserer Teilnahme und Freudigkeit dem Unterrichte folgen und mit weit gröfserer Selbstbestimmung dem künftigen Berufsstudium an der Universität sich zuwenden werden. Es kann gewifs nur förderlich sein, wenn die Entschliefsung der schon herangereiften Schüler noch frühzeitig vor dem Abgange von der Schule eintritt, und wenn die oberste Gymnasialklasse mittels der teilweisen Trennung der Lehrfächer zu einer Art von allgemein wissenschaftlichem propädeutischen Vorkursus für die Universität eingerichtet und so mit der letzteren in möglichst enge Verbindung gebracht wird. Blofse paränetische Belehrungen und Anweisungen im Sinne der bisherigen Vorschriften der Behörde können nicht genügen. — Der etwaige Einwand, dafs die Teilung der Arbeit der Schüler und die teilweise Ungleichmäfsigkeit der Vorbildung einem möglichen späteren Wechsel des Berufsstudiums hinderlich werde, kann nicht von besonderem Belange sein. Sicher wird, was nur gewünscht werden kann, bei Abiturienten, die schon an der Schule ihrer individuellen Anlage und Neigung gefolgt sind, ein späteres Heraustreten aus dem gewohnten Geleise nur höchst selten der Fall sein, und wenn es stattfände, würde doch die vieljährige ganz gemeinsame und auch in der obersten Klasse noch in hinreichender Stärke für alle gemeinsam fortdauernde Schulung durch den altklassischen Unterricht den nachträglichen Wechsel des Berufsstudiums unbedenklich machen. Es wird einleuchten, dafs es rücksichlich der Universität mit den wesentlich anders vorgebildeten Realschulabiturienten nicht im entferntesten gleiche Bewandtnis haben kann. — Die vorgeschlagene neue Einrichtung wird aber ohne Zweifel bei nicht wenigen noch dem besonderen Einwande begegnen, dafs die für den neusprachlichen und für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kursus bestimmte Zahl von je vier Stunden nicht zulänglich sei und keine erhebliche Mehrleistung werde erzielen lassen. Die Frage nach Mehrleistung der Schüler ist leider heutzutage noch immer für viele bei der Beurteilung der zweckmäfsigen Organisation unserer höheren Schulen vorwiegend mafsgebend. Jedenfalls wird diese Forderung doch endlich, und zwar zu einer Zeit, wo die stark kontrastierende Klage wegen Überlastung der Schüler immer lauter wird, in der richtigen Einsicht ihre Beschränkung finden müssen,

dafs auch die jugendliche Kraft bei aller Elastizität ein Mafs und eine Grenze hat. Eine eigentliche Berechtigung kann solche Forderung einzig auf dem Boden derjenigen Schule haben, welche beim Anstreben von höherer Geistesbildung doch mit besonderer Rücksicht auf die nahe gelegenen zahlreichen und verschiedenartigen Bedürfnisse des praktischen Lebens der Gegenwart einen weiteren Umfang und eine gröfsere Fertigkeit im verwendbaren Wissen und Können zu fördern hat. Für das Gymnasium, welches vorzugsweise für die Universität und für die gelehrten Berufsarten vorzubereiten hat, wird nur die eine Forderung gelten dürfen, dafs es nach altbewährter Weise unter mafsvoller Einhaltung seines stofflichen Gebietes möglichst intensiv wissenschaftlich bilde.

## V.

Je mehr die letztgedachte richtige Einsicht in die spezifischen Anforderungen der einen und anderen Schule sich ausbreitet und befestigt, je mehr die Auffassung der eigentümlichen Gebiete und Ziele des Gymnasiums und der Realschule sich klärt und schärft, um so mehr wird auch die noch herrschende Verworrenheit in der unleidlichen Frage nach Berechtigungen schwinden. Besondere Berechtigungen sollen der Schule nicht blofs nach äufseren Gründen der Nützlichkeit, sondern nach Mafsgabe ihres eigentlichen Zieles und des für gesunde Jugendbildung geordneten inneren Wesens des Unterrichts zufallen. Die neuen Vorschläge dürften geeignet erscheinen, auch diese Frage ihrer endlichen Lösung näher zu führen. — Fern liegt der noch von manchen gehegte Gedanke an Herstellung einer sogenannten höheren Einheitsschule, einer Einrichtung, bei welcher die Realschule I. O. in ihrem eigentümlichen Dasein und mit allen ihren Berechtigungen wieder aufzuhören und im Gymnasium ganz aufzugehen hätte. Die Einheitsschule ist noch im Herbst 1879 auf der Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner zu Trier Gegenstand einer lebhaften Erörterung gewesen, und sie ist zuletzt wieder als unausführbar verworfen worden[1]). In der That ist in der Gegenwart eine einzige höhere Schule, welche für alle alles leisten soll, eine Unmöglichkeit. Schon dem zuerst von mir auf der Berliner Oktober-Konferenz v. J. 1873 gemachten Vorschlage wegen Einrichtung einer Bifur-

[1]) S. Verhandlungen der 34. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Leipzig bei Teubner, 1880. S. 109 ff.

kation für die oberste Gymnasialklasse mittels durchgreifender Trennung des antiken und modernen fremdsprachlichen Unterrichts stand die Ansicht zur Seite, dafs neben dem Gymnasium die Realschule fortzubestehen habe, doch, wie es schon damals in Frage gestellt war, nicht die Realschule mit Latein, sondern die neunklassige lateinlose Schule[1]). Die Bifurkation auf der obersten Gymnasialklasse ist von neuem wieder in letzter Zeit im Hause der Abgeordneten von Seiten eines kompetenten Beurteilers zu besonderer Erwägung empfohlen worden[2]). Den vorstehenden neu modifizierten Vorschlägen liegt die Absicht zu Grunde, durch Fortführung des altklassischen Unterrichts bis zum Ende der Schulzeit den Charakter des humanistischen Gymnasiums noch strenger zu wahren, zugleich aber die Lehrweise und den Lehrplan des Gymnasiums nach den besonderen Bedürfnissen der Jugend und nach den gestiegenen Bildungsanforderungen der Zeit und der Fakultätsstudien der Universität entsprechender einzurichten und zu ordnen. Der Name der Einheitsschule kann nach den neu modifizierten Vorschlägen dem Gymnasium um so weniger zukommen, als gerade in Rücksicht auf die thatsächlich bestehende und durchaus notwendige Teilung der Arbeit zwischen Gymnasium und Realschule der ersteren Anstalt noch strenger als bisher die Richtung auf die Universität, nicht auch zugleich die Vorbildung für alle mögliche andere, wissenschaftlich technische oder praktische Berufsfächer zugedacht wird. Wenn auch anzunehmen ist, dafs, wie bisher, so auch in der Folge manche Schüler, welche den Bildungsweg durch das Gymnasium nehmen, später zu technischen Berufsarten übergehen werden, wie insbesondere Aspiranten des höheren Baufachs, welches gründlichere klassische Vorstudien erfordert: die neuen Vorschläge haben doch die wesentliche Tendenz, das Gymnasium von der bisherigen Einseitigkeit der philologischen Vorschulung zu befreien und ohne irgendwelche Verkürzung der Vorbildungsmittel für die beiden Fächer der altklassischen Philolologie und Theologie den Anforderungen der übrigen Universitätsstudien und ganz insbesondere der Vorbildung zum Lehramte in den modernen Sprachen und in der Mathematik und Naturwissenschaft, sowie dem Studium der Medizin mehr gerecht zu werden. Doch das

---

[1]) S. Protokolle S. 37 u. 45.

[2]) S. Abdruck der Verhandlungen der 27. Sitzung v. 24. Dezember v. J. im Pädag. Archiv 1881 S. 282.

erste und wichtigste Motiv ist Ermöglichung einer freieren Entfaltung der Individualität der Schüler der obersten Klasse. Insoweit nun diese durch besondere Lehrkurse für die letztgenannten Fächer eintreten soll, kann es den Anschein haben, als ob die Tendenz auch mit einer gegensätzlichen Stellung zur Realschule I. O. zusammenhänge, da ja für diese mit Ministerieller Genehmigung dieselben lehramtlichen Fächer an der Universität erschlossen sind. Aber das Gymnasium bedarf hinsichtlich seiner Stellung zu der jüngeren Schwesteranstalt keiner Neuerung. Es befindet sich in keiner Notlage und hat sicher keine Ursache nach Steigerung seiner Frequenz zu verlangen. Die oben proponierte Versetzungsprüfung beim Austritt aus Ober-Sekunda ist eben darauf berechnet, dafs alles für die oberste Klasse und für die Universität unfähige Schülermaterial noch zuletzt von der Schule förmlich abgedrängt werde. Auch hat das Gymnasium schon nach seiner gegenwärtigen Lehreinrichtung nicht Ursache zu fürchten, dafs es bei einer Konkurrenz mit der Realschule I. O. unterliegen müsse. Die bisher von einigen namhaften Vertretern der Realschule I. O. eifrigst angestellten Versuche, auf Grund des amtlichen statistischen Materials über die Ergebnisse der Staatsprüfungen besonders die Leistungsfähigkeit der Realschulabiturienten ins Licht zu stellen, können, zumal sie zum teil auf unstatthaften Vergleichungen von Zahlen und Prozentsätzen beruhen, keineswegs zu der Schlufsfolgerung berechtigen, dafs die Realschulbildung für die lehramtlichen Fächer in Mathematik und Naturwissenschaft und in den neueren Sprachen mehr als die gymnasiale geeignet und derselben überlegen sei[1]). Dagegen

[1]) S. die jüngst erschienene Schrift „die Abiturienten der Realschulen I. O. und der Gymnasien in Preufsen vor dem Forum der Statistik" vom Gymnasialdirektor Dr. E. A. Richter, der aus dem statistischen Material ein ganz gegenteiliges Resultat zieht, welches „laut nicht für, sondern gegen die Realschule I. O. und die höhere, ja auch nur gleiche Leistungsfähigkeit ihrer Abiturienten gegenüber den Gymnasialabiturienten auf dem Gebiete der beiden gemeinsamen Universitätsstudien" zeuge. S. 6. — In Anbetracht der bei der späteren Ausbildung der beiderseitigen Abiturienten und bei den Staatsprüfungen mitwirkenden mannigfachen und ganz unberechenbaren Faktoren wird jede auf Zahlennachweis gestützte Schlufsfolgerung als sehr gewagt und unsicher erscheinen müssen. Die Richtersche Schrift hat jedenfalls das nicht geringe Verdienst, erhebliche Lücken und Schwächen in den bisher zu Gunsten der Realschulabiturienten ausgeführten Berechnungen aufgedeckt zu haben. Die bezüglichen Darlegungen von Prof. Wislicenus im Pädag. Archiv 1881 S. 369ff., ebenso die früheren Schriften vom Direktor Steinbart und dessen letzte Entgegnung auf die Richtersche Schrift in der

kation für die oberste Gymnasialklasse mittels durchgreifender Trennung des antiken und modernen fremdsprachlichen Unterrichts stand die Ansicht zur Seite, dafs neben dem Gymnasium die Realschule fortzubestehen habe, doch, wie es schon damals in Frage gestellt war, nicht die Realschule mit Latein, sondern die neunklassige lateinlose Schule[1]). Die Bifurkation auf der obersten Gymnasialklasse ist von neuem wieder in letzter Zeit im Hause der Abgeordneten von Seiten eines kompetenten Beurteilers zu besonderer Erwägung empfohlen worden[2]). Den vorstehenden neu modifizierten Vorschlägen liegt die Absicht zu Grunde, durch Fortführung des altklassischen Unterrichts bis zum Ende der Schulzeit den Charakter des humanistischen Gymnasiums noch strenger zu wahren, zugleich aber die Lehrweise und den Lehrplan des Gymnasiums nach den besonderen Bedürfnissen der Jugend und nach den gestiegenen Bildungsanforderungen der Zeit und der Fakultätsstudien der Universität entsprechender einzurichten und zu ordnen. Der Name der Einheitsschule kann nach den neu modifizierten Vorschlägen dem Gymnasium um so weniger zukommen, als gerade in Rücksicht auf die thatsächlich bestehende und durchaus notwendige Teilung der Arbeit zwischen Gymnasium und Realschule der ersteren Anstalt noch strenger als bisher die Richtung auf die Universität, nicht auch zugleich die Vorbildung für alle mögliche andere, wissenschaftlich technische oder praktische Berufsfächer zugedacht wird. Wenn auch anzunehmen ist, dafs, wie bisher, so auch in der Folge manche Schüler, welche den Bildungsweg durch das Gymnasium nehmen, später zu technischen Berufsarten übergehen werden, wie insbesondere Aspiranten des höheren Baufachs, welches gründlichere klassische Vorstudien erfordert: die neuen Vorschläge haben doch die wesentliche Tendenz, das Gymnasium von der bisherigen Einseitigkeit der philologischen Vorschulung zu befreien und ohne irgendwelche Verkürzung der Vorbildungsmittel für die beiden Fächer der altklassischen Philolologie und Theologie den Anforderungen der übrigen Universitätsstudien und ganz insbesondere der Vorbildung zum Lehramte in den modernen Sprachen und in der Mathematik und Naturwissenschaft, sowie dem Studium der Medizin mehr gerecht zu werden. Doch das

---

[1]) S. Protokolle S. 37 u. 45.

[2]) S. Abdruck der Verhandlungen der 27. Sitzung v. 24. Dezember v. J. im Pädag. Archiv 1881 S. 282.

erste und wichtigste Motiv ist Ermöglichung einer freieren Entfaltung der Individualität der Schüler der obersten Klasse. Insoweit nun diese durch besondere Lehrkurse für die letztgenannten Fächer eintreten soll, kann es den Anschein haben, als ob die Tendenz auch mit einer gegensätzlichen Stellung zur Realschule I. O. zusammenhänge, da ja für diese mit Ministerieller Genehmigung dieselben lehramtlichen Fächer an der Universität erschlossen sind. Aber das Gymnasium bedarf hinsichtlich seiner Stellung zu der jüngeren Schwesteranstalt keiner Neuerung. Es befindet sich in keiner Notlage und hat sicher keine Ursache nach Steigerung seiner Frequenz zu verlangen. Die oben proponierte Versetzungsprüfung beim Austritt aus Ober-Sekunda ist eben darauf berechnet, dafs alles für die oberste Klasse und für die Universität unfähige Schülermaterial noch zuletzt von der Schule förmlich abgedrängt werde. Auch hat das Gymnasium schon nach seiner gegenwärtigen Lehreinrichtung nicht Ursache zu fürchten, dafs es bei einer Konkurrenz mit der Realschule I. O. unterliegen müsse. Die bisher von einigen namhaften Vertretern der Realschule I. O. eifrigst angestellten Versuche, auf Grund des amtlichen statistischen Materials über die Ergebnisse der Staatsprüfungen besonders die Leistungsfähigkeit der Realschulabiturienten ins Licht zu stellen, können, zumal sie zum teil auf unstatthaften Vergleichungen von Zahlen und Prozentsätzen beruhen, keineswegs zu der Schlufsfolgerung berechtigen, dafs die Realschulbildung für die lehramtlichen Fächer in Mathematik und Naturwissenschaft und in den neueren Sprachen mehr als die gymnasiale geeignet und derselben überlegen sei[1]). Dagegen

[1]) S. die jüngst erschienene Schrift „die Abiturienten der Realschulen I. O. und der Gymnasien in Preufsen vor dem Forum der Statistik" vom Gymnasialdirektor Dr. E. A. Richter, der aus dem statistischen Material ein ganz gegenteiliges Resultat zieht, welches „laut nicht für, sondern gegen die Realschule I. O. und die höhere, ja auch nur gleiche Leistungsfähigkeit ihrer Abiturienten gegenüber den Gymnasialabiturienten auf dem Gebiete der beiden gemeinsamen Universitätsstudien" zeuge. S. 6. — In Anbetracht der bei der späteren Ausbildung der beiderseitigen Abiturienten und bei den Staatsprüfungen mitwirkenden mannigfachen und ganz unberechenbaren Faktoren wird jede auf Zahlennachweis gestützte Schlufsfolgerung als sehr gewagt und unsicher erscheinen müssen. Die Richtersche Schrift hat jedenfalls das nicht geringe Verdienst, erhebliche Lücken und Schwächen in den bisher zu Gunsten der Realschulabiturienten ausgeführten Berechnungen aufgedeckt zu haben. Die bezüglichen Darlegungen von Prof. Wislicenus im Pädag. Archiv 1881 S. 369ff., ebenso die früheren Schriften vom Direktor Steinbart und dessen letzte Entgegnung auf die Richtersche Schrift in der

dürfte soviel im allgemeinen Bildungsinteresse mit Sicherheit zu erwarten sein, dafs die Gymnasialabiturienten auch in diesen lehramtlichen Fächern viel Tüchtigeres als bisher zu leisten im stande sein werden, sobald nur den Schülern der obersten Klasse gemäfs ihrem individuellen Interesse und Talente zur Vorbereitung ein besonderer Spielraum gewährt sein wird. — Die gegenwärtig obschwebende Frage wegen Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin ist besonders abhängig von der Frage wegen möglicher Verstärkung des lateinischen Unterrichts. Die Meinungen sind über diesen Punkt sehr geteilt. Von mancher Seite wird aus nahe liegenden und schon oben berührten Gründen die Verstärkung des Lateinischen in der Realschule I. O. entschieden widerraten, ja es wird mit wohlmeinendster Rücksicht auf eine gesunde innere Entwickelung der Anstalt die vollständige Ausscheidung des Gegenstandes aus dem Organismus des Unterrichts dringend empfohlen. Noch in letzter Zeit hat ein hochangesehener Pädagoge und aufrichtiger Gönner und Freund der Realschule I. O. in entschiedener Weise sich für die Beseitigung des Lateinischen ausgesprochen und zwar mit dem Wunsche, dafs so endlich die Zöglinge der Realschule der jetzigen Kraftzersplitterung enthoben, ihre Geistesarbeit durch Sammlung der Kräfte fruchtbarer und selbständiger gemacht, und vor allem die ethischen Bildungsmittel für sie verstärkt werden mögen. Bezüglich der Berechtigungsfrage äufsert sich derselbe dahin, dafs, soweit für ein bestimmtes Fakultätsstudium der Universität eine wirkliche Kenntnis des Lateinischen nötig sei, diese auf der Realschule weder in der jetzigen, noch in einer etwas gesteigerten Stundenzahl erreicht werden könne[1]). Allerdings bildet das Lateinische ein sehr wirksames formal-logisches Element für den

---

Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands vom September 1881 No. 39 können höchstens zu dem Ergebnis führen, dafs in den letzten Jahren auch eine schon stattliche Reihe von Realschulabiturienten in den betreffenden Staatsprüfungen Tüchtiges geleistet hat. Doch werden sich im Vergleich mit der Gymnasialbildung schwerlich die allgemeineren und insbesondere für die lehramtliche Thätigkeit schwer wiegenden Mängel der Realschulbildung wegstreiten lassen, welche in letzter Zeit wieder in einem zweiten einstimmigen Gutachten der philosophischen Fakultät der Königlichen Universität zu Berlin vom 8. März 1880 dargelegt und erörtert worden sind. Die vor kurzem gegen letzteres Gutachten gerichtete Schrift von B. Schwalbe „Zur Realschulfrage" hat die auf zehnjährige Beobachtungen gestützten Bedenken der philosophischen Fakultät im wesentlichen nicht entkräftet.

[1]) Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, 2. Aufl. 1881, im Nach-

Unterricht, es hat namentlich für die neueren Sprachen eine gewisse grundlegende Bedeutung, endlich ist es auch wohl geeignet, für die realistisch gebildeten Klassen eine gewisse nähere Fühlung mit der historisch traditionellen und humanistischen Bildungsweise der übrigen höheren Berufsstände zu vermitteln. Doch das Latein ist für den fraglichen Unterricht nicht ein durchaus unentbehrliches Hilfsmittel, und zur Erhaltung des gemeinsamen Bandes der höher Gebildeten erweist sich auch das gemeinsame Verständnis und Interesse an der vaterländischen Litteratur und Geschichte und der ganze sittliche Erziehungszweck der Schule als besonders wirksam. Wie aber auch immer aus pädagogischen Gründen mit Bezug auf den inneren Organismus des Unterrichts über Wert und Zweckmäfsigkeit des Lateinischen für die Realschule I. O. geurteilt werden mag, so viel ist sicher, dafs die öffentlichen Lebensverhältnisse, die fortschreitende Entwickelung der Industrie, des Handels und der Gewerbe und die täglich wachsenden Anforderungen der technischen Wissenschaften nach einer schärferen Absonderung des Gebietes und der Ziele der Realschule hindrängen, bei welcker das Lateinische für die Mehrzahl der Schüler entbehrlich werden und jedenfalls das Bedürfnis nach Erweiterung desselben wegfallen mufs. Es scheint nur eine Frage der Zeit zu sein, dafs wieder strenge auf die bei der Neuordnung vom J. 1859 klar und treffend ausgesprochene Bestimmung des Grundcharakters der beiden höheren Schulen zurückgelenkt werden mufs, wonach einzig dem Gymnasium die Vorbildung zur Universität zufällt, dagegen der dem Gymnasium als Ergänzung zur Seite gestellten Realschule I. O. die Vorbildung zu allen höheren technischen Fächern, für welche Fakultätsstudien nicht erforderlich sind[1]). Nach der ausdrücklichen Bestimmung zur gedachten Neuordnung hat auch die Realschule I. O. eine höhere allgemeine Bildung zu erzielen, doch im wesentlichen Unterschiede von dem Gymnasium in der Richtung auf die Interessen der Gegenwart und auf die wissenschaftliche Erkenntnis der objektiven und realen Erscheinungswelt. Die eigentlichen höheren Ziele der Realschule I. O. sind besonders vorgezeichnet in der Vorbildung zu den technischen Hochschulen. Der Schwerpunkt ihrer Studien liegt in den lebenden Sprachen der beiden hervorragendsten modernen Kulturvölker und ganz besonders in den Fächern der Mathematik

wert S. 264f. Vgl. Protokolle der Berliner Oktober-Konferenz S. 20. 24. 37. 70.

[1]) S. Wiese, Verordn. u. Gesetze. 1875. I S. 42.

und Naturwissenschaft. Der Drang der Zeit und die Fortschritte der Wissenschaft verlangen von der Realschule insbesondere gründliche und umfassende Ausrüstung der Jugend mit einer den praktischen Bedürfnissen des höher aufstrebenden Bürgertums in Bezug auf Handel, Technik und höheres Gewerbe entsprechenden Bildung. Einzig oder doch vorzugsweise in dieser Richtung, nicht aber in der Heranbildung der Jugend zu den gelehrten Berufsstudien für den Staats- und Kirchendienst ist die Aufgabe der Realschule I. O. beschlossen[1]). Jene wissenschaftlich-praktische Aufgabe ist in unserer Zeit eine hochbedeutsame und verdienstliche. Nach dieser Seite hin öffnet sich für die Realschule von Tag zu Tag immer weiter das Feld zu ergiebigster und wertvollster Arbeit und zur Entfaltung eines edlen Wetteifers mit der älteren humanistischen Schwesteranstalt im gemeinsamen Dienste der nationalen Erziehung und der höheren Geistesbildung der Jugend. Auch ist in der Gegenwart das Realschulwesen bereits zu einer solchen Stufe des öffentlichen Ansehens und Einflusses aufgestiegen, dafs es der immerhin nur scheinbaren und zweifelhaften Stütze von weiteren Berechtigungen zu Fakultätsstudien der Universität wohl entraten kann. Die endliche festere Abgrenzung der beiden höheren Schulen, des Gymnasiums und der Realschule, in gedachter Beziehung wird sicher von Segen begleitet sein für alle weitere Gestaltung unseres nationalen Bildungswesens; sie wird besonders von Segen begleitet sein für unsere akademischen Hochschulen, welche nach dem jüngst veröffentlichten einstimmigen Urteil einer hochangesehenen philosophischen Fakultät bei weiter sich steigender Kompetenz der in der Realschule vorbereiteten höheren Studien eine nachteilige Rückwirkung auf das Ganze des Unterrichts, den Verlust der einheitlichen Grundlage für die höhere wissenschaftliche Bildung, endlich die völlige Verpflanzung unseres Bildungswesens aus dem humanistischen auf den polytechnischen Boden befürchten[2]).

Breslau. A. J. Reisacker.

---

[1]) Vorzugsweise hierauf richtet sich ein treffendes Mahnwort des Provinzial-Schulrat Höpfner in Koblenz in einer jüngst anläfslich der Jubelfeier der Realschule I. O. zu Duisburg gehaltenen Festrede. Bei aller Anerkennung des Wertes der erstrebten weiteren Berechtigungen zur Universität betont er doch zumeist, dafs der höchste Ehrgeiz der Realschule in der Aufrechterhaltung ihres Grundcharakters bestehen sollte, welcher sie zur echt modernen höheren Bürgerschule macht. S. Pädag. Archiv 1881 S. 517 ff.

[2]) S. Zwei Gutachten der philosoph. Fakultät der Königl. Friedrich-

# Mein Votum in der Realschulfrage.

Prof. A. W. Hofmann hat in der zweiten Auflage seiner Rektoratsrede[1]) mit Genehmigung des vorgeordneten Ministeriums und der hiesigen philosophischen Fakultät ein Promemoria mitgeteilt, welches die letztere an das erstere unter dem 8. März 1880 über ihre Erfahrungen mit Realschulabiturienten gerichtet hatte. Dieses Aktenstück haben Direktor B. Schwalbe[2]) und Professor M. Strack[3]) eingehend besprochen. Die Kritik des ersteren ist mit anerkennenswerter Ruhe geschrieben. Dafs von der zweiten nicht das gleiche gilt, läfst schon ihr Motto: 'Difficile est satiram non scribere; — — facit iracundia[4]) versum' vermuten. Es hätte sicher nicht geschadet, wenn ihr Verfasser etwas von der iracundia hätte verrauchen lassen, ehe er die Feder in die Hand nahm.

Es liegt mir ganz fern, mich an der Diskussion der Realschulfrage in ihrem ganzen Umfange zu beteiligen: ich habe nur die Absicht zu zeigen, dafs ich trotz der Bemerkungen der Herren Schwalbe und Strack nicht in der Lage bin, irgend etwas von meinem in jenes Gutachten aufgenommenen persönlichen Votum zurückzunehmen. Es scheint mir notwendig, letzteres hier zuerst nach seinem vollen Wortlaut mitzuteilen.

„Dagegen[5]) hat der Lehrer der englischen Sprache und

---

Wilhelms-Universität zu Berlin, als Anhang zu der in 2. Auflage erschienenen Rektoratsrede von Prof. Dr. Hoffmann „Über die Frage der Teilung der philosophischen Fakultät". Berlin 1881. S. oben S. 43 Anm. 1. — Vgl. Dr. Rühle, Prof. der Medizin zu Bonn, Rektoratsrede vom 15. Oktober 1880.

[1]) Die Frage der Teilung der philosophischen Fakultät. Rede zum Antritte des Rektorats. Zweite Auflage. Berlin, Dümmler, 1881.

[2]) Zur Realschulfrage. Berlin, Gerschel. 1881.

[3]) Im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 1881 S. 761 ff.

[4]) Wohl ein lapsus memoriae statt indignatio; oder sollte dem Kritiker das von Juvenal gebrauchte Wort nicht stark genug gewesen sein, um das ihn erfüllende Gefühl zu bezeichnen?

[5]) Es geht vorher: „Unter den Vertretern der neueren Sprachen hat der Ordinarius für französische Sprache und Litteratur, Prof. Tobler, sich schon bei einer früheren Gelegenheit dahin ausgesprochen, dafs ihm bei den in sein Seminar eingetretenen, allerdings verhältnismäfsig nicht sehr zahlreichen Studierenden der neueren Philologie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Befähigung ein erheblicher Unterschied zwischen Gymnasial- und Realschulabiturienten nicht entgegen getreten sei". Dafs der Jubel der Freunde der Realschulen über die „hohe Anerkennung" der-

Litteratur, Professor Zupitza, in seinen Seminarübungen gefunden, dafs bei vielen Realschulabiturienten die lateinischen Kenntnisse nicht so sicher sind, wie es bei einem gedeihlichen wissenschaftlichen Studium dieses Faches erforderlich ist, während ihm bei Gymnasialabiturienten dieser Mangel bis jetzt nicht aufgefallen ist. Ebenso hat er den Mangel an Kenntnis des Griechischen bei diesem Teil seiner Zuhörer öfters als eine Er-

---

selben (Schwalbe S. 18) durch Tobler auf einem Mifsverständnisse beruht, werden dieselben aus der folgenden Erklärung ersehen:

„Mein Freund und Kollege Zupitza will mir gestatten, seinen Ausführungen eine Note hinzuzufügen; mehr als einiger Zeilen bedarf ich auch nicht, um das einzige zu sagen, was ich aus Anlafs der Strackschen Anzeige von Prof. Hofmanns Rektoratsrede im Augenblick zu äufsern Lust habe. S. 767 werde ich als einer derjenigen bezeichnet, die sich für die Realschulagitatoren, denn dies bedeutet doch wohl jenes „für uns", ausgesprochen hätten. Soll damit gesagt sein, mein Votum lasse sich ohne förmliche Entstellung durch einen nicht übertrieben gewissenhaften Parteimann so verwenden, dafs ein nicht sehr sorgfältiger Leser des Fakultätsberichts den Eindruck bekomme, als halte ich die Vorbildung für das Studium der romanischen Sprachen, welche die Realschule gewähren kann, für gleichwertig mit derjenigen, welche man vom Gymnasium mitbringen soll, so kann ich dagegen kaum etwas einwenden. Es war mir von Anfang an gewifs, dafs eine Ausnutzung der paar Worte in der angegebenen Richtung nicht unmöglich war, und höchst wahrscheinlich, dafs sie auch nicht ausbleiben würde. Auf der andern Seite durfte ich mich aber auch darauf verlassen, dafs, wem ernstlich daran gelegen war meine Ansicht zu erfahren, und wer über dieselbe ohne Befangenheit berichten wollte, sie nicht verkennen konnte. Ich hatte das Gutachten der Fakultät mitunterzeichnet und dadurch hinlänglich bekundet, wie ich mich zu der Frage stellte; die Stelle des Berichtes, die meine besondere Äufserung wiedergiebt, besagte für einen Leser, dem es um die Wahrheit zu thun war, doch nichts weiter, als dafs ich mich nicht auf eigene Erfahrungen glaube berufen zu dürfen. Eine Ansicht über den streitigen Punkt sich zu bilden und zwar eine, die man zu rechtfertigen vermag, ist möglich auch ohne Erfahrungen an einem Dutzend Seminaristen. Auf Grund der Kenntnis dessen, was durch ein Fachstudium erfordert wird, ist es sehr wohl möglich zu entscheiden, welche von zwei Schulorganisationen besser für dasselbe vorzubereiten vermöge. Es braucht kaum gesagt zu werden, dafs, wenn ein Universitätslehrer keine Erfahrungen gemacht zu haben erklärt, denen er entscheidenden Wert beilegen möchte, weder er noch sonst jemand darum von vorn herein mifstrauisch zu sein ein Recht hat, wenn seine Kollegen sich auf Erfahrungen berufen. Die verschiedene Natur der Disziplinen, die Ungleichartigkeit des Unterrichts, das wechselnde Mafs, in welchem persönliche Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zustande kommen, läfst die gröfsten Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der Erfahrungen durchaus natürlich erscheinen.

A. Tobler."

schwerung des grammatischen Unterrichtes empfunden. Noch viel wichtiger erscheint ihm aber der Umstand, dafs bei den Realschulabiturienten fast durchaus Schärfe der Auffassung und Selbständigkeit des Urteils zu vermissen gewesen seien, so dafs sie bei allem Fleifs in der Regel nur einen vorgezeichneten Weg in ihren Arbeiten zurückzulegen imstande seien. Auch die Prüfungen im Englischen, welche Professor Zupitza als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission vorzunehmen hatte, zeigten durchschnittlich bei den Gymnasialabiturienten ein günstigeres Ergebnis“[1]).

Ich behaupte also (um mein Votum der besseren Übersicht wegen in tabellarische Form zu bringen)

I. auf Grund meiner Erfahrungen bei der Universität, dafs
   1) was die materielle Vorbildung der Realschulabiturienten anbelangt,
      a. viele nicht genug Latein verstehen, um die englische Philologie mit der erforderlichen Gründlichkeit treiben zu können, während mir ein solcher Mangel bei Gymnasialabiturienten noch nicht aufgefallen ist, und
      b. der Umstand, dafs die Realschulabiturienten kein Griechisch verstehen, von mir als eine Erschwerung des grammatischen Unterrichts empfunden wird;
   2) in formaler Beziehung, dafs
      die Realschulabiturienten nach meiner Beobachtung fast durchaus Schärfe der Auffassung und Selbständigkeit des Urteils vermissen lassen;

II. auf Grund meiner Erfahrungen in der wissenschaftlichen Prüfungskommission, dafs das Ergebnis der Prüfungen im Englischen durchschnittlich bei Gymnasialabiturienten günstiger ist als bei Realschulabiturienten.

Den ersten Punkt (I 1 a) hat Direktor Schwalbe vollständig übergangen. Professor Strack aber sagt darüber S. 765: „Um so auffälliger[2]) ist, dafs Prof. Z., der Vertreter des Englischen,

[1]) Hofmann, die Frage u. s. w. S. 53 f.

[2]) Vorher heifst es: „Unter den Vertretern der neueren Sprachen hat der Ordinarius für französische Sprache und Litteratur, deren Geschichte und Verständnis ohne ausreichende Kenntnis des Lateinischen nicht denkbar ist, „einen erheblichen Unterschied zwischen Gymnasial- und Realschulabiturienten, selbst im Seminar, nicht“ wahrgenommen und bekundet dies hier ausdrücklich zum zweiten Male.“ Ich überlasse es dem Leser zu beurteilen, wie treu das Referat den betreffenden Passus des Gutachtens (s. oben S. 47 Anm. 5) wiedergiebt. Ich will hier nur bemerken, dafs man doch

für welches das Lateinische doch ungleich weniger B
hat, als für das Alt- und Neufranzösische, die lateinisc
kenntnisse der Realschulabiturienten nicht 'sicher' genu
Den Umfang dieser Vorkenntnisse greift auch er ni
Zunächst hat Professor Strack mit Unrecht aus meinen
gefolgert, dafs ich über den Umfang der lateinischen K
der Realschulabiturienten nicht zu klagen hätte. D
Sicherheit in einer Sprache gehört nicht nur Siche
allem, was man von ihr weifs, sondern auch ei
messener Umfang der Kenntnisse. Wenn sodann
Strack der Ansicht ist, dafs das Lateinische für das Englis
ungleich weniger Bedeutung habe, als für das Alt- u
französische, so habe ich das Folgende zu erwidern. Der
Philologe braucht das Lateinische nicht blofs zu etymol
Zwecken, woran Prof. Strack allein gedacht zu haben
er braucht es auch, um die vorhandenen grammatische
kalischen und sonstigen Hilfsmittel benützen zu kön
braucht es, wenn er litterarische und grammatische
suchungen anstellen oder auch nur nachprüfen will; ja, er
es selbst um einzelne und zwar nicht unbedeutende W
englischen Litteratur zu verstehen. Das will ich nun des
darlegen.

In dem Buche, in welchem auch für die wissensc
Grammatik des Englischen der Grund gelegt ist, in J.
deutscher Grammatik, die jeder englische Philologe studier
wenn er sich eine wissenschaftliche Kenntnis des Englis
werben will, sind die Wortbedeutungen stets lateinisch an
Das Lexicon anglosaxonicum von Ettmüller ist ganz
lateinisch geschrieben; Greins Sprachschatz der angelsäc
Dichter und Stratmanns Old English Dictionary geben, w
nicht immer, so doch sehr häufig die Bedeutungen der
lateinisch. Auch in Grimms Anmerkungen zu Andreas ur
die etwa für den englischen Philologen das sind, was
Anmerkungen zum Iwein für den deutschen, wird vie
teinisch erklärt. Eine Anzahl der wichtigsten Untersu
(ich erinnere z. B. an die Abhandlungen von Dietrich
Leo über Cynewulf) ist in lateinischer Sprache geschriebe
bei der Benützung und dem Studium der angeführte

nicht durch die Anwendung von Gänsefüfschen den Schein wecken
gebe man die verba ipsissima, wenn man sich mit denselben ziem
gehende Freiheiten erlaubt.

immerfort das lateinische Lexikon nachschlagen mufs, wird bald ermüden und im besten Falle nur höchst langsam vorwärts kommen.

Ferner sind die altenglischen (vulgo angelsächsischen) Denkmäler fast durchweg nach lateinischen Quellen gearbeitet oder geradezu aus dem Lateinischen übersetzt; ähnliches gilt, wenn auch in beschränkterem Grade, von den Werken der mittelenglischen Periode. Zu litterarhistorischen Arbeiten über solche Werke oder auch nur zur Nachprüfung von Arbeiten anderer darüber ist eine gründliche Vertrautheit mit der lateinischen Sprache ein unumgängliches Erfordernis. Ferner sind die Hauptquellen für unsere Kenntnis der ältesten englischen Dialekte mit Ausnahme des westsächsischen Glossen zu lateinischen Texten. Eine Ausbeutung derselben ist nur für denjenigen möglich, dessen lateinisches Wissen so umfassend und so präsent ist, dafs er bei jedem Worte alle die Verwechselungen vor Augen hat, zu denen sich der Glossator durch irgend eine Analogie verführen lassen konnte.

Vielfach endlich findet sich Lateinisches in englischen Denkmälern aller Perioden. Das altenglische Gedicht vom Phönix z. B. schliefst mit Versen, die halb englisch, halb lateinisch sind. Im mittelenglischen Piers Plowman stehen lange lateinische Citate. In Marlowes Dr. Faustus (um auch ein neuenglisches Werk zu nennen) ist die Beschwörung des Mephastophilis lateinisch und manches andere auch: es ist Prof. Strack vielleicht bekannt, dafs hier der Hexameter Solamen u. s. w. zum ersten Male zu belegen ist, den er mit einer Variante S. 762 an einer nur durch seine iracundia[1]) erklärlichen Stelle citiert.

Ich hoffe, jeder unbefangene wird mir nun zugeben, dafs auch der englische Philologe recht gründliche Kenntnisse der lateinischen Sprache nötig hat, und dafs sich mir genug Gelegenheit bietet mich zu überzeugen, dafs viele von den Realschulabiturienten nicht das erforderliche Quantum davon besitzen, während mir bei Gymnasialabiturienten ein Mangel in dieser Beziehung noch nicht aufgefallen ist.

Über den zweiten Punkt (I 1 b) äufsern sich beide Kritiker. Hören wir zuerst, was Prof. Strack in unmittelbarem Anschlufs an die oben ausgehobene Stelle sagt: „Dagegen meint er [Prof. Z.], dafs der Mangel an Kenntnis des Griechischen bei den Real-

[1]) Prae iracundia non sum apud me. Terenz.

schülern ihm 'öfters den grammatischen Unterricht erschwert' habe, eine subjektive Empfindlichkeit, die der gewissenhafte, eifrige[1]) Dozent um so mehr hätte unterdrücken sollen, als er nicht in der Lage ist hinzuzufügen, dafs die Fortschritte seiner Zuhörer im mindesten dadurch beeinflufst oder gar gehemmt worden seien". Etwas mehr Gewicht legt Dir. Schwalbe meiner Bemerkung bei, indem er S. 18 sagt: „Die mangelnde Kenntnis im Griechischen kann ja leicht hemmend im Studieren des Englischen wirken, doch sind diese Lücken bei einigem Fleifse wohl auszufüllen. Freilich wird man nicht verlangen können, dafs der eintretende Studierende das Griechische kennt, er wird sich dasselbe Schritt für Schritt aneignen und erst später diesen Mangel ausgleichen, da, wie aus dem Urteile des Herrn Z. hervorzugehen scheint (bei allem Fleifse), der Fleifs den Realschulabiturienten nicht abzusprechen ist". Gewifs, über den Fleifs der Realschulabiturienten habe ich nicht im geringsten zu klagen, aber trotzdem mufs ich bezweifeln, dafs sich viele von ihnen nachträglich auch nur eine solche Kenntnis des Griechischen erwerben, wie sie etwa die Gymnasiasten aus der Tertia nach der Sekunda mitbringen. Mögen dies auch einige thun, ehe sie meine Vorlesungen über englische Grammatik hören, immer bleiben sehr viele übrig, die meine Hinweisungen auf griechische Wörter und Regeln der griechischen Grammatik nicht verstehen würden, wenn ich sie in derselben Kürze geben wollte, wie ich das in Wien thun konnte. Es handelt sich z. B. um die Lautverschiebung. Es bleibt nichts übrig, als dafs ich die griechischen Wörter auf die Tafel schreibe oder wenigstens langsam buchstabiere unter Hinzufügung von Bemerkungen über den Lautwert der griechischen Buchstaben. Jedem, der Griechisch versteht, kann der Unterschied zwischen bindevokalischer und bindevokalloser Konjugation durch die Erinnerung an die Verba auf ω und diejenigen auf μι klargemacht werden; ebenso der Grund, warum es heifst he throw-s, aber he threw, durch den Hinweis auf den Unterschied zwischen den Endungen der Haupttempora und denen der historischen Tempora. Dafs ich nun den Zwang, Dinge, die ein Teil der Zuhörer längst weifs, eingehend zu besprechen als eine Erschwerung des Unterrichts empfinde, mufs, meine ich, jeder unbefangene begreifen. Wie Prof. Strack darin eine „subjektive Empfindlichkeit" sehen kann, ist mir vollständig unklar. Dir. Schwalbe aber kann ich nicht

[1]) O, bitte!

umhin zu fragen, ob nicht in diesem Falle der Einflufs der Realschulabiturienten auf die Vorlesungen, den er S. 10 f. (vgl. S. 33) entschieden leugnet, unbestreitbar ist.

Ich wende mich nun zu dem dritten Punkte (I 2). Prof. Strack bemerkt zu diesem: „Wenn er ferner bei unseren Zöglingen 'fast durchaus' (also doch nicht bei allen) 'Schärfe der Auffassung und Selbständigkeit des Urteils und des Arbeitens' vermifst, so wäre dafür lediglich, wenn man so sagen darf, die allerhöchste, unnahbare Instanz, nicht aber unsre Schule, verantwortlich zu machen". Ich habe in meinem Votum einfach konstatiert, was ich beobachtet hatte: dafs bei weitem die meisten Realschulabiturienten, mit denen ich bisdahin zu thun gehabt hatte, nicht die erforderliche logische Durchbildung von der Schule mitgebracht hatten. Freilich Dir. Schwalbe ist der Ansicht, mein Urteil würde nur dann kein rein subjektives sein, wenn sich diese Mängel bei keinem Gymnasialabiturienten gezeigt hätten. „Auch von den Gymnasialabiturienten giebt es eine grofse Anzahl, die bestimmte, ebenso grofse Fehler in ihrer Ausbildung zeigen, und man würde dann gerechter Weise diese auch auf die Vorbildung zurückführen müssen". Ganz gewifs: doch mufs man einen Unterschied machen zwischen Fehlern, an denen zufällige Umstände, z. B. wenig fähige oder zu nachsichtige Lehrer, schuld sind, und solchen, an denen das System der Schule schuld ist. Wenn mir von zwei verschieden vorgebildeten Seminaristen bei gleicher Begabung und gleichem Fleifs der Gymnasialabiturient regelmäfsig zu wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiete der englischen Philologie befähigter erscheint, so kann ich nicht umhin zu schliefsen, dafs die Realschule eine weniger gute formale Vorbildung gewährt, als das Gymnasium.

Etwas sei hier noch angeführt, was ich in dem Votum noch nicht erwähnen konnte, nämlich meine erst in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen mit Realschulabiturienten beim Doktorexamen. Es haben sich, seit ich die Ehre habe der Berliner Universität als Professor anzugehören, bei der hiesigen philosophischen Facultät 6 Kandidaten mit Arbeiten aus dem Gebiet der englischen Philologie zum Doktorexamen gemeldet: darunter befanden sich 3 Gymnasial- und 3 Realschulabiturienten. Von den ersteren wurden die Arbeiten ohne weiteres angenommen, und sie bestanden sämtlich die Prüfung. Von den letzteren glückte das nur einem. Der zweite sollte seine Arbeit, ehe sie angenommen werden konnte, noch einer teilweisen Umarbeitung unterziehen,

worauf er lieber sein Glück anderwärts versuchte. Auch de dritte mufste seine Dissertation umarbeiten, ehe sie approbie wurde, fiel dann aber in dem mündlichen Examen durch, un auch die Wiederholung der Prüfung nach Verlauf eines halbe Jahres mifslang ihm. Man kann mir einwenden, dafs diese Er fahrungen zu einem allgemeinen Schlufs nicht berechtigen, abe man wird jedenfalls zugeben müssen, dafs sie nicht gerade ge eignet sind, meine Ansicht umzustofsen.

Es bleibt nur noch der letzte Punkt (II). Dir. Schwalbe i auf ihn nicht besonders eingegangen. Er begnügt sich mit de allgemeinen Erklärung auf S. 38, dafs das statistische Materi über die Ergebnisse der Prüfungen pro facultate docendi vor de Kommission in Berlin „für die Erhärtung irgend eines Schlusse durchaus ungenügend" sei. Prof. Strack aber sagt: „Sein [Zu pitzas] Schlufssatz aber, nach welchem die Prüfungen vor de wissenschaftlichen Prüfungskommission durchschnittlich bei de Gymnasialabiturienten ein günstigeres Ergebnis zeige ist nach den oben mitgeteilten amtlichen Bekanntmachunge nur wahr, wenn man es völlig — umkehrt." Prof. Strac meint unzweifelhaft die unvollständige Zusammenstellung der Er gebnisse der Prüfungen vor allen Kommissionen Preufsens ohn Unterscheidung der Kommissionen oder Fächer S. 763. Ich hab aber in dem Votum lediglich von den Erfahrungen gesprochen, d ich persönlich als Examinator des Englischen hier in Berlin ge macht habe. Meine Worte sind absolut nicht mifszuverstehe Wenn daher Prof. Strack meine Behauptung als unwahr zu be zeichnen sich nicht scheut, so finde ich dies auch nur wiede aus seiner iracundia erklärlich. Heute bin ich freilich nicht meh in der Lage, genau diejenigen statistischen Daten zu geben, a welchen der Schlufssatz meines Votums beruht, da ich nicl weifs, an welchem Tage ich es abgeschickt. Dafür kann und wi ich aber alle meine Erfahrungen bis zu dem letzten am 29. No vember 1881 abgenommenen Examen zusammenstellen. Direkto Schwalbe wird mir zugeben, dafs durch die Ausdehnung der Be obachtung auf beinah zwei weitere Jahre das Resultat an Siche heit bedeutend gewinnt.

Ich habe von Ostern 1877 an bis zu dem angegebenen Tag 44 Kandidaten geprüft, welche die englische Facultas für all Klassen wünschten. Unter diesen befanden sich 5, die scho früher einmal geprüft worden waren (doch einer von diesen b

dahin noch nicht im Engl.). Von diesen 44 (39 + 5) waren 26 (22 + 4) Ga., 18 (17 + 1) Ra.

Von diesen erhielten die Facultas für

I 17 = 38 7/11% und zwar 11 Ga. = 42 1/13% und 6 Ra. = 33 1/3%
IIa 14 = 31 9/11% „ „ 9 „ = 34 8/13% „ 5 „ = 27 7/9%
IIb 6 = 13 7/11% „ „ 3 „ = 11 1/13% „ 3 „ = 16 2/3%
III 7 = 15 10/11% „ „ 3 „ = 11 7/13% „ 4 „ = 22 2/9%

Es fielen von den Fakultäten für

| | | |
|---|---|---|
| I | 64 12/17% auf Ga., | 35 5/17% auf Ra. |
| IIa | 64 2/7% „ „ | 35 5/7% „ „ |
| IIb | 50% „ „ | 50% „ „ |
| III | 42 6/7% „ „ | 57 1/7% „ „ |

während sich Ga. verhalten zu Ra., wie 59 1/11 : 40 10/11.

Noch ungünstiger für die Ra. ist das Ergebnis mit Rücksicht auf die Zeugnisgrade der von mir im Englischen geprüften Kandidaten. Doch mufs ich hierbei von den Wiederholungsprüfungen absehen. Es erhielten von den

39 Kand., näml. 22 Ga. und 17 Ra.,

| | | | |
|---|---|---|---|
| I. Grad | 3 = 7 9/13% | 3 Ga. = 13 7/11% | |
| II. „ | 12 = 30 10/13% | 8 „ = 36 4/11% | 4 Ra. = 23 9/17% |
| III. „ | 19 = 48 28/39% | 9 „ = 40 10/11% | 10 „ = 58 14/17% |
| kein Zeugnis | 5 = 12 23/39% | 2 „ = 9 1/11% | 3 „ = 17 11/17% |

Während die Ga. 56 16/39% und die Ra. 43 23/39% der 39 Kandidaten ausmachen, fielen von den Zeugnissen

| | | |
|---|---|---|
| I. Grades | auf Ga. 100%, | auf Ra. — — |
| II. „ | „ „ 66 2/3% | „ „ 33 1/3% |
| III. „ | „ „ 47 1/19% | „ „ 52 12/19% |
| 0. „ | „ „ 40% | „ „ 60% |

Dafs die Ga. bedeutend im Vorteil sind, springt in die Augen.

Berlin. Julius Zupitza.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Phraseologia Ciceroniana, quam addita appendice locos quosdam syntacticos continente scholarum maxime in usum composuit Fr. Guil. Holtze. Numburgi ad Salam. J. Domrich. 1880. 166 S. 8.**

Das Buch bietet in drei Abschnitten, zuerst die Substantiva, dann die Verba, zuletzt die Adjektiva behandelnd, Zusammenstellungen der wichtigsten Ciceronischen Wortverbindungen. Daran schliefst sich ein Anhang von 40 Seiten mit einer reichen Stellensammlung aus Cicero, die sich auf die verschiedensten Punkte der lateinischen Syntax bezieht.

In zwei Punkten, glaubt der Verf., unterscheide sich seine Phraseologie zum Vorteile der Sache von anderen Büchern, die denselben Zweck verfolgen. Er führt seine Stellen nicht in abgekürzter und zugestutzter Form an, sondern genau mit den Worten Ciceros, ohne an der Wortstellung, noch an der zufälligen, für den Sinn der Redewendung gleichgültigen Syntax das Geringste zu ändern. Sodann glaubte er den Bedürfnissen der Schule besser zu dienen, wenn er sich streng auf den Sprachgebrauch des Hauptschriftstellers beschränkte und alle den andern Autoren eigentümlichen, wenn auch an sich guten oder unbedenklichen Wortverbindungen von seiner Sammlung fern hielt.

Was den ersten der beiden Punkte betrifft, das Anführen der Stellen im strengen Originalwortlaute, so vermag ich darin keine Verbesserung zu erblicken. Würden hier vollständige Sätze angeführt, so hätte man lebende und atmende Stücke aus Cicero, die dem Lernenden in mehr als einer Hinsicht Gewinn bringen könnten. Eine solche Phraseologie aber würde durch ihren Umfang lästig, schwerfällig, unübersichtlich werden. Welche Bedeutung aber kann es haben, wenn man, wie der Verf. thut, nach Entfernung aller entbehrlichen Satzteile, die selbst für die feinere Würdigung der Phrase meist völlig gleichgültige Form der Abhängigkeit beibehält, die sich an der angeführten Stelle bei Cicero findet? Man erwidere mir nicht, dafs selbst über solchen toten und nicht einmal mehr zuckenden Satzgliedern der feine Duft des Originals läge, an welchen ein gründlicher Unter-

richt die Organe des Schülers bei Zeiten gewöhnen müsse. Auf jeder Seite dieser so sorgfältigen Sammlung artet die Genauigkeit des Citierens in eine Pedanterie aus, die man schon deshalb nicht billigen kann, weil sie dem Buche die für ein Schulbuch unentbehrliche Eigenschaft des εὐσύνοπτον nimmt. Wenn man eine Redewendung in den Infinitiv setzt, so ändert man ja doch nichts daran, sondern giebt derselben nur die indifferente Form, die ihr in ihrer Isoliertheit gebührt. Wie unerträgliche Weitschweifigkeiten anderseits aus jenem falschen Respekt auch vor der gleichgültigen Ursprünglichkeit entstehen, zeigt fast jeder Artikel der Sammlung. Anstatt z. B. zu sagen: *mihi in animo est aliquid facere* oder meinetwegen farbiger *mihi in animo est proficisci in Ciliciam*, schreibt der Verf. wörtlich so: 'Verr. II 1, 11, 32 *in animo est* seq. inf., item 33, 84 *sibi in animo esse*, ib. *tibi in animo esse*. IV 61, 137 *neque erat in animo postulare*. de deor. nat. II 7, 20 *ut mihi est in animo facere*. de div. II 1, 3 *ut est in animo*. epp. II 13, 3 *mihi erat in animo — proficisci in Ciliciam*. XIV 11 *Nobis erat in animo Ciceronem ad Caesarem mittere*. ad Attic. III 21 *mihi erat in animo — ire in Epirum*. 26, 1 *mihi in animo est — exspectare*. V 12, 1 *erat in animo nihil festinare*. 14, 2 *erat mihi in animo — proficisci*. VI 8, 2 *Pompeio in animo esse urbem relinquere*. XIII 10, 3 *mihi est in animo proficisci*'. Hierauf wird mit ähnlicher Ausführlichkeit *habere in animo* behandelt, wie man überhaupt das angeführte Beispiel nicht als etwas Vereinzeltes betrachten möge, sondern als charakteristisch für die in dem Buche befolgte Methode. Hin und wieder freilich legt sich der Verf. eine weise Beschränkung auf. So z. B. hat er S. 60 die 60 Stellen, die er aus Cicero für *is, qui audit*, die anderen 31 für *auditor* und endlich 5 andere für *audiens* als „Hörer" nicht ausgeschrieben; und jeder wird ihm nach so viel anderen Proben der peinlichsten Genauigkeit gern glauben, dafs es ihrer so viele sind. Der verbindenden oder sondernden Erklärungen finden sich im übrigen nur wenige in dem Buche, wenigstens sind sie in den drei ersten Abschnitten ziemlich selten. Es soll dem Buche damit kein Vorwurf gemacht werden; nur hätten dann die verschiedenen Bedeutungen nicht mit erschlaffender Weitschweifigkeit, sondern mit jener markigen Bestimmtheit einander gegenübergestellt werden sollen, die einen Stachel in der Seele zurückläfst und jeden nicht ganz denkfaulen reizt, des Rätsels Lösung zu finden. Für den Lehrer behält diese zuverlässige Stellensammlung als Nachschlagebuch ihren Wert. Prüfe ich sie aber auf die Bedürfnisse des Schülers hin, so kann ich darin kein Schulbuch erblicken, sondern vermag sie nur als Materialien und Vorstudien zu einem Schulbuche zu bezeichnen. Ja es liegen in jener schwerfälligen Breite und überflüssigen Genauigkeit sogar Gefahren für den noch nicht erstarkten Sinn. Durch diese Methode werden die Schüler vor einem freien, dem jedesmaligen Gedanken anbe-

quemten Gebrauche der lateinischen Redewendungen, die sie sich angeeignet haben, förmlich gewarnt, so dafs man von vielen bald mit Quintilian würde sagen können: *dum omnia timent, nihil conantur.*

Die Beschränkung auf den Wortschatz Ciceros, um auf den andern Punkt überzugehen, wird vielen billigenswert erscheinen, wohingegen andere die Grenzen zu eng gezogen finden werden. Die reine Blüte syntaktischer Freiheit war allerdings eine kurze bei den Römern, und man thut deshalb Recht, diese Norm der Sprache Ciceros festzuhalten. Zugeständnisse an die vorhergehende Periode des Schwankens, welche weder die Sicherheit des Instinkts für das dieser Sprache Zukommende besitzt, noch mit klarem Bewufstsein sichere Formen handhabt, würden ebenso leicht um die köstlichen Früchte eines rationellen Sprachstudiums bringen, als wenn man auf alle die Abweichungen der gleich folgenden Periode hören wollte, in welcher die Sprachdisciplin sich schnell lockerte. Zwar ist Cicero nur einer, aber hier, wenn irgendwo, gilt das Wort Heraklits: *ὁ εἷς μύριοι, ἐὰν ἄριστος ᾖ.* Anders aber als um die Form steht es um den Sprachstoff. Die Schätze, die sich aus den Tiefen einer Sprache heben lassen, sind so unermefslich, die Nuancen des Ausdrucks sind so feiner Spaltungen auch nach einer glänzenden klassischen Periode noch fähig, dafs es eine zur Armut führende Strenge genannt werden mufs, wenn man alle diese Bereicherungen als dem Verfall angehörig bei Seite schiebt. Gewifs werden sich bei Cicero unter den Wortverbindungen nur verschwindend wenige finden, denen nicht die unverkennbare Signatur des echt Römischen aufgedrückt ist, wie anderseits in dem Wortschatz auch der besten Schrifsteller des ersten Jahrhunderts nach Christo sich in der Mehrzahl ihrer eigentümlichen Wendungen ein Abbiegen von dem ureignen Geiste der Sprache bemerkbar macht. Aber nicht alle ihre Bereicherungen sind nur subjektiv interessant und deshalb nicht nachahmenswert, so unnachahmlich sie im übrigen auch sein mögen. Es finden sich auch bei ihnen phraseologische Wendungen in Menge, die ihnen nicht ihre Schriftstellerlaune und Originalitätssucht, sondern der Genius dieser Sprache selbst eingegeben hat, Wendungen, die es verdienen, für das Studium der Grammatik und Stilistik mehr ausgenutzt zu werden, als es bisher geschehen ist. Freilich sie berühren mit fremderem Klange unser Ohr; wir fühlen in uns stets die Neigung, sie für weniger gut zu halten, und meiden manches, was adoptiert zu werden verdiente, *cane peius et angue.*

Die üblen Folgen sind denn auch nicht ausgeblieben. Glauben doch viele ernstlich, dafs sich lateinisch nur abgeblafste und unbezeichnende Wendungen, die sich von wirklichen Gedanken respektvoll eine Meile entfernt halten, an einander reihen lassen; vielen scheinen auch ihre banalsten Einfälle zu tief, zu bedeutend und gehaltvoll, als dafs sie ohne Aufopferung der kostbarsten

Elemente in lateinischer Sprache könnten wiedergegeben werden. Ohne Zweifel ist die Ursache dieses Vorurteils in dem zu eng gezogenen Kreise des phraseologischen Repertoirs zu suchen, das man der Aneignung und Reproduktion für würdig erachtet. So schwindet die Kraft und die Proprietät und die Mannigfaltigkeit aus der Rede. Gleichwohl hätte es nur eines Blickes auf Schriftsteller wie Quintilian, Tacitus und vor allem Seneca bedurft, um sich bewufst zu werden, was sich alles lateinisch ausdrücken läfst, und wie weit man die Gedanken und Empfindungen auch lateinisch denkend und schreibend spalten und nüancieren kann. Was die lateinische Sprache vermag, konnte alles der Griffel des einen Cicero nicht offenbaren. Weder war die Wirkung des griechischen Geistes auf die römische Litteratur schon mit ihm beendigt, noch konnte sich so schnell alles echt Römische entfalten. Wie könnte sonst auch M. Aper, dieses übereifrige Kind seiner Zeit, im Dialogus des Tacitus auf einen so unpassenden Vergleich geraten, Ciceros Sprache einem *rude aedificium,* einem *rudi caemento et informibus tegulis* gebauten Tempel zu vergleichen, während er findet, dafs die Sprachtempel seiner eigenen Zeit *marmore nitent et auro radiantur.*

Berlin. O. Weifsenfels.

---

Qua rei criticae tractandae ratione Hellenicon Xenophontis textus constituendus sit. Facultati litterarum Parisiensi ad gradus doctoris rite capessendos thesim proponebat Otho Riemann. Parisiis apud E. Thorin. 1879. VII u. 104 S. 8.

Wie sehr es an einer Ausgabe von Xenophons Hellenika fehlt, welche nicht allein einen kritisch festgestellten Text, sondern auch namentlich einen möglichst vollständigen, zuverlässigen kritischen Apparat giebt, ist bekannt. Die Ausgabe von L. Dindorf, Oxford 1853, genügt diesen Anforderungen nicht; den Text hat der Herausgeber selbst in seinen späteren Textausgaben vielfach anders gestaltet, die Kollationen der Handschriften, auf denen seine Angaben der Lesarten beruhen, haben sich mehr und mehr als ungenau und unzuverlässig erwiesen. Die Ausgabe von G. Sauppe, Leipzig 1866, giebt nach eigner Kollation des Herausgebers und Dindorf vielfach berichtigend nur die Lesarten der Hdschr. D für das ganze Werk und der Hdschr. B bis II 2, 10, aufserdem gelegentlich Varianten einzelner anderer Handschriften. Für eine kritische Ausgabe würde nicht nur eine Revision des vorhandenen Materials, zum Teil durch erneuerte Vergleichung der bisher benutzten Handschriften, erforderlich sein, sondern auch eine Erweiterung desselben durch genauere Einsicht der Handschriften, welche bisher wenig mehr als dem Namen nach bekannt geworden sind.

Der Verfasser der oben bezeichneten Schrift hat nun einen Teil der für eine solche Ausgabe notwendigen Vorarbeiten geliefert, zunächst hinsichtlich der Beschaffung des kritischen Materials, wobei wir nur zu bedauern haben, dafs es unvollständig geblieben ist. Bereits früher hatte er im Bulletin de correspondance hellénique II die Kollation eines Cod. Ambros. (von ihm mit a bezeichnet, Nr. 15 in Sauppes Verzeichnis) für das ganze Werk mit Ausnahme von VI 4 und 5 und die der Pariser Hdschr. L (Coislin. Nr. 317) bis V 1, 17, sowie die Probe einer neuen kritischen Ausgabe mitgeteilt. Aus dem ersten Kapitel des vorliegenden Buches, welches eine kurze Übersicht der Handschriften und der kritischen Ausgaben enthält, ersehen wir, dafs Riemann neu verglichen hat die Pariser Hdschrr. BDACE für I 1, 1—18 und 7, 34 und 35, die Florentiner M und N für dieselben Stellen und für III 3; V 1, 1—17, ebenso den Venet. V, den Venet. Marc. 364 (G bei Dindorf, *v'* bei Riemann) und 365 (*v* bei Riemann) für I 1, 18, den ersteren auch für I 7, 34 und 35; III 3; V 1, 1—17, endlich den Perusinus (Nr. 13 bei Sauppe) für dieselben Stellen und den Ravennas (Nr. 14 bei Sauppe) für I 1, 1—18; 7, 34 und 35; V 1, 1—13.

Auf Grund dieses Materials sucht der Verf. im zweiten Kapitel die Verwandtschaft der Hdschrr. zu bestimmen. Er nimmt zwei Familien an, deren erste (x), die Hdschrr. BaLDV und vielleicht J umfassend, aus einem lückenhaften Exemplar geflossen ist, wie dies sich aus den übereinstimmenden Lücken im Anfange des fünften Buches ergiebt; die andere (y), auf ein vollständiges Exemplar zurückgehend, enthält die Hdschrr. F*vv*'NACEMPR und vielleicht H; für die Hdschrr. KYO fehlt ein sicherer Anhalt. Den bessern Text bietet trotz der Lücken die erste Familie. Jede von beiden Familien scheidet sich wieder in zwei Klassen, so dafs B für sich allein die erste, die übrigen Hdschrr. der Familie x die zweite Klasse, von der Familie y die Hdschrr. F*vv*'N und vielleicht H die eine, ACEMPR die andre Klasse bilden. Die Richtigkeit dieser Klassifizierung hat der Verf. durch eine umfangreiche Zusammenstellung der von den Hdschrr. gebotenen Lesarten vornehmlich des ersten Buches zu erweisen gesucht. Ob das verwendete Material ausreichend und zuverlässig genug ist, um die Aufstellungen des Verf. im einzelnen sicher zu begründen, erscheint mir zweifelhaft; durch andere Gruppierung der Lesarten und Heranziehung andrer Stellen möchte sich wohl manches anders bestimmen lassen. Im allgemeinen wird man zustimmen können, wie dies auch Schenkl in Bursians Jahresbericht XVII S. 9 gethan hat. Bis an das gesuchte Ziel ist der Verf. freilich nicht gelangt. Denn wenn er die Forderung stellt, dafs eine kritische Ausgabe nach Möglichkeit den Text des Archetyps, aus welchem unsre Handschriften geflossen sind, wieder herstellen soll, so müssen wir auch erwarten, dafs er die Ableitung seiner

beiden Handschriftenfamilien aus einer gemeinsamen Quelle zu bestimmen sucht; dies ist nicht geschehen, vielmehr bleiben beide Familien gesondert neben einander bestehen.

Diese Lücke in den kritischen Grundlagen füllen auch die Untersuchungen über den Wert, welcher jeder Handschrift beizumessen sei, nicht aus. Der Verf. führt diese Untersuchung in der Weise, dafs er an 224 Stellen des ersten Buches nachzuweisen sucht, von welchen Handschriften die bessere Lesart geboten wird; aus den Resultaten der Zählung gewinnt er das Ergebnis, dafs bei der Konstituierung des Textes B zu Grunde zu legen sei, dafs dieser Hdschr. am nächsten a und L stehen, während D und V nicht hoch anzuschlagen seien, weil sie die willkürlich ändernde und ergänzende Hand eines Korrektors erfahren haben. Gegen diese Hdschrr. stehen die der zweiten an Wert zurück. Die zählende Methode, durch welche der Verf. zunächst dieses Ergebnis gefunden hat, ist, wie er selbst anerkennt, nicht frei von Bedenken, schon deshalb, weil das Urteil, welches im einzelnen Falle die bessere Lesart sei, häufig objektiv nicht begründet werden kann. Sieht man nun, dafs in der S. 44 gegebenen Tabelle die Hdschr. a, welche obenansteht, an 163, E, welche die letzte Stelle einnimmt, an 126 von den zur Betrachtung gezogenen Stellen die beste Lesart bietet, so zeigt schon dieser geringe Zahlunterschied, wie unsicher, nach dem eben Bemerkten, die auf diese Zahlen gestützte Rangordnung sein mufs. Dazu kommt dann noch, dafs bei nicht wenigen unter den in Betracht gezogenen Hdschrr. die Kollationen unzuverlässig sind. Es mögen diese Zusammenstellungen immerhin dazu beitragen, das Urteil über den Wert der einzelnen Hdschrr., welches sich aus anderen Erwägungen ergiebt, zu stützen, und man wird dem Verf. in der Schätzung von B und a als Grundlagen der Texteskonstituierung wohl zustimmen, auch seine Bedenken gegen D und V wegen ihrer ersichtlichen Änderungen des Textes teilen, aber für eine nicht geringe Zahl von Hdschrr. bleibt das Urteil doch unsicher.

Für die Herstellung einer kritischen Ausgabe wird solche Unsicherheit sehr bedenklich werden, wenn nach der Absicht des Verfassers ein Text hergestellt werden soll, welcher sich dem Archetyp möglichst nähert. Er erkennt dies auch S. 47 selbst an und bemerkt, die meisten Lesarten, welche B allein hat und welche offenbar die besten sind, seien derart, dafs sie glückliche Verbesserungen sein könnten, und es sei deshalb zu erwägen, ob man solche Lesarten als die des Archetyps aufnehmen dürfe. Er stellt in dieser Hinsicht den Grundsatz auf, man müsse in allen Fällen, wo alle Hdschrr. beider Familien mit einer Ausnahme eine an und für sich annehmbare Lesart bieten, diese aufnehmen, so gut auch sonst jene eine Hdschr. sein mag, weil man annehmen dürfe, dafs jene Lesart die des Archetyps gewesen sei. Die vorsichtige Art, in welcher der Verfasser diesen Grundsatz ausspricht, scheint anzu-

deuten, dafs er selbst ihn nicht für ganz unanfechtbar gehalten hat. Überhaupt dürfte es zweifelhaft sein, ob mit dem Versuche, den Text des Archetyps herzustellen, für eine kritische Ausgabe viel gewonnen wird, so lange nicht die Ableitung der vorhandenen Hdschrr. aus demselben mit einiger Sicherheit nachgewiesen ist.

Das vierte Kapitel der Schrift behandelt die Frage, wie weit der Text unsrer Hdschrr. als verderbt und interpoliert anzusehen ist. Das hier Gegebene ist gröfstenteils eine Zusammenstellung dessen, was von den bisherigen Erklärern der Hellenika mehr oder minder ausführlich besprochen worden ist, so auch die bei der Behandlung einzelner Stellen mitgeteilten Verbesserungen. Bemerkenswert ist vielleicht die Konjektur von Kontos ὡς ἤνυτεν I 1, 2 und in den ähnlichen Stellen I 5, 13 und 6, 21 für ὡς ἤνοιγε nach einer Stelle des Aristeides, in dem Sinne, dafs ὡς ἤνυτον = ὡς ἐδυνάμην ἀντεῖν oder ὡς ἀνυστόν μοι ἦν wäre. Unzweifelhaft scheint es ja, dafs durch den fraglichen Ausdruck der Mangel einer bestimmten Ordnung bezeichnet werden soll. (Man vgl. auch Schenkl a. a. O. S. 10.)

Im fünften Kapitel (De orthographia Xenophontea) sucht der Verf. die Grundsätze festzustellen, nach welchen eine kritische Ausgabe hinsichtlich der Orthographie zu verfahren hat. Er verlangt die Berücksichtigung dessen, was die alten Grammatiker lehren, der attischen Inschriften, der attischen Dichter und erst in letzter Stelle der Handschriften, verkennt aber nicht die Schwierigkeiten, welche für die Auffindung der Xenophonteischen Schreibung die Stellung Xenophons zwischen dem älteren und dem neueren Atticismus bietet. Das einzuhaltende Verfahren wird an zahlreichen zum Teil ausführlich behandelten Einzelheiten dargelegt, ohne dafs nach dem, was Cobet, Dindorf u. a. auf diesem Gebiet geleistet haben, etwas Neues von Bedeutung gebracht würde.

Das Verdienst der sehr fleifsigen Arbeit liegt vornehmlich in dem, was sie zur näheren Kenntnis der Handschriften und ihres Wertes beigetragen hat.

Berlin. Büchsenschütz.

---

1. Xenophons Anabasis, erklärt von C. Rehdantz. Zweiter Band. Buch IV—VII. 4. verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchh. 1879. 245 S. 8.
2. Wörterbuch zu Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ferd. Vollbrecht, Rektor zu Otterndorf. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner 1880. VIII u. 248 S. 8.
3. Griechische Wortkunde im Anschlufs an Xenophons Anabasis für Gymnasien entworfen von Dr. Adolf Matthias, Oberl. am Gymn. zu Bochum. Berlin, J. Springer 1881. VIII u. 86 S. 8.
4. Xenophontis de postremis belli Peloponnesiaci annis libri duo sive Hellenicorum libri I et II recogn. et interpretatus est Ludov. Breitenbach. ed. altera. Lipsiae, in aed. B. G. Teubneri MDCCCLXXX. XXXIV u. 142 S. 8.

1. Nachdem der erste Band von Rehdantz' Anabasisausgabe bereits 1877 in vierter Auflage erschienen war, ist 1879 auch die zweite Hälfte des trefflichen Werkes nachgefolgt. Auch diese kündigt sich als verbessert an; ob der inzwischen der Schule und der Wissenschaft zu früh entrissene Verfasser noch imstande war, die Revision selbst zu besorgen, weifs Ref. nicht zu sagen, da ein Vorwort fehlt. Im übrigen kann derselbe für diesen zweiten Band nur wiederholen, was er an anderm Orte (in der Jenaer Lit. Ztg. 1878 S. 605 f.) über den ersten ausgesprochen hat. Die aufserordentliche Reichhaltigkeit des exegetischen Materials, welches hier zusammengetragen ist, sichert der Rehdantzschen Ausgabe auch nach dem Tode ihres Verfassers eine weitere Lebensfähigkeit, und ein neuer Bearbeiter würde im wesentlichen nur die Aufgabe haben, die auf dem Wege der Textkritik und Exegese gewonnenen neuen Resultate vorsichtig zu verwerten. So ist es allerdings ein Mangel, dafs die Ausgabe von A. Hug, bez. dessen Bemerkungen in seinem Züricher Programm 1878, anscheinend noch nicht benutzt werden konnten.

2. Vollbrechts Lexikon zur Anabasis erfreut sich, besonders infolge der rühmenswerten Sorgfalt, welche es auf die sachliche Erklärung verwendet, einer grofsen Beliebtheit. Die vorliegende 4. Auflage, bei deren Abfassung V. von seinem Sohne W. Vollbrecht in Ratzeburg unterstützt wurde, erscheint als eine verbesserte und vermehrte (sie bietet 8 Seiten Text mehr als die dritte vom J. 1876). Vermehrt sind namentlich in einer Reihe von grōfseren Artikeln die deutschen Bedeutungen und die Beispiele; manche Wendungen sind etwas schärfer gefafst, mehrere Wörter neu hinzugekommen, z. B. ἄδω und die von Hug neu aufgenommenen Lesarten, davon einige erst in einem besondern Nachtrag. Eine dankenswerte Zugabe sind auch die jetzt eingeführten Quantitätsbezeichnungen, die jedoch vermehrt werden könnten (vgl. πίνω, πίπτω). Bei den Adj. contracta auf εος ist jetzt die kontrahierte Form vorangestellt, wie ἀργυροῦς, πορφυροῦς, σιδηροῦς, χαλκοῦς (warum nicht auch bei φοινικοῦς und χρυσοῦς?). Der Druck ist im ganzen korrekt; eine Anzahl Druckfehler der letzten Ausgabe sind verbessert, andre indes hinzugekommen (so ἀναντάω, παρειμί, πλεύρα, χρῦσός, ωπις, ωρα st. ἀπαντάω, πάρειμι, πλευρά, χρυσός, ὤπις, ὥρα); auffällig ist παναχῆ neben οὐδαμῆ und πολλαχῆ. Aufzunehmen oder mindestens zu erwähnen war die Namensform Αἰνείας st. Αἰνέας. Im allgemeinen darf behauptet werden, dafs das Wörterbuch durch die neue Bearbeitung nicht unwesentlich gewonnen hat.

3. Matthias' griechische Wortkunde ist ausgeführt im Anschlufs an einen von M. Seyffert in der Vorrede zu seinem griechischen Übungsbuche ausgesprochenen Gedanken. Es enthält den wesentlichsten Teil des Vokabelschatzes der Anabasis,

doch mit Ausschlufs ganz seltener Worte, sowie der Zahlwörter, Partikeln und Präpositionen als solcher; eine Anzahl seltener Wörter sind dann aufgenommen, wenn ihre Kenntnis dem Schüler für die Lektüre anderer, später zu lesender Autoren (Homer, Herodot u. a.) Vorteil versprach. Die Anordnung ist eine rein sachliche. Verf. teilt den Stoff in 15 Gruppen, die wieder in Unterabteilungen zerfallen, unter welche er die einzelnen Vokabeln oder zusammengesetzten Redensarten nach sachlich fortschreitenden Gesichtspunkten einordnet. Dabei werden die häufigsten und wichtigsten Wörter durch gröfseren Druck vor den seltneren oder aus jenen abgeleiteten oder sonst unwichtigeren hervorgehoben. Die sachliche Vollständigkeit des Gebotenen ist eine überraschende, wenn man den doch etwas einseitig kriegsgeschichtlichen Charakter der Anabasis, aus der die Vokabeln entnommen sind, bedenkt. Keine Kategorie des Sprachschatzes, keine Seite des antiken Lebens bleibt unberücksichtigt. Im einzelnen haften freilich der Wortkunde infolge des Charakters ihrer Quelle immerhin manche Mängel an. So vermifst man ungern in der die politischen Verhältnisse umfassenden Gruppe XIII eine Anzahl wichtiger, namentlich dem attischen Staatswesen angehöriger Termini (die lakonischen sind verhältnismäfsig besser vertreten), wie z. B. *βουλή* und *βουλευτής*, *μέτοικος*, *ἡλιαστής*, *ψήφισμα*, *χειροτονεῖν* u. a., die die Anabasis nicht bietet; nicht fehlen durfte S. 69 das auch in der Anabasis vorkommende, für das Reden in der Ekklesie technische *ἀγορεύειν*.

Den Zweck der Wortkunde denkt sich der Verf. dreifach: sie soll sein erstens eine Vorschule für die Lektüre der Anabasis, d. h. die während der Einübung der Formenlehre zu erlernenden Vokabeln sollen aus ihr genommen werden; ferner ein Repetitorium während und nach der Lektüre derselben; endlich im Verein mit einem demnächst erscheinenden Kommentar ein Hilfsmittel zur Präparation. Wie Verf. sich die letztere Verwendung denkt, kann natürlich nicht eher angegeben werden, als bis der versprochene Kommentar vorliegt. Die zweite angegebene Verwendung erscheint dem Ref. als sehr empfehlenswert; dagegen glaubt er, dafs die Wortkunde als „Vorschule", wenigstens in den Händen der Schüler, nur wenig nützen wird, da die für die Einübung der Formenlehre notwendigen Vokabeln — mindestens während des ersten Unterrichtsjahres — doch nach ganz andern Prinzipien ausgewählt werden müssen als nach den sachlichen Kategorieen des Verf., in denen nicht blofs die verschiedenen Klassen der Deklination und Konjugation, sondern auch die verschiedenen Wortklassen in bunter Abwechslung durch einander erscheinen.

4. Breitenbachs Sonderausgabe der zwei ersten Bücher der Hellenika beruht auf der diesem Gelehrten eigentümlichen Ansicht, dafs Xenophon diesen Teil seines Buches als Fortsetzung des thukydideïschen Geschichtswerkes gesondert von den fünf übrigen

'non posterius quam biennio fere post pacem per Theramenem compositam' (in der ersten Ausgabe war der Termin nach dem damals vom Verf. auf 394 angesetzten Tode des Thukydides berechnet) herausgegeben habe. Diese Hypothese und die damit im Zusammenhang stehenden Ansichten werden in der Einleitung im wesentlichen übereinstimmend mit des Verf.s Ausführungen in seiner deutschen Bearbeitung (Berlin, Weidmann 1873) erörtert, hier und da ergänzt durch Bezugnahme auf die seitdem erschienene einschlägige Litteratur (Stahl, v. Wilamowitz-Möllendorf, Cwiklinski, Leske, Pöhlig). Auf die dort behandelten Punkte hier einzugehen, fühlt sich Ref. um so weniger veranlafst, als die ganze Frage voraussichtlich demnächst von einer Seite wieder aufgenommen werden wird, die, wie man auch über die Brauchbarkeit der zu erwartenden Resultate denken mag, jedenfalls eine scharfsinnige und allseitig anregende Behandlung verspricht (s. Müller-Strübing, Thukydideïsche Forschungen S. 73 ff.).

Für die Herstellung des Textes und die Angaben des Apparats hat der Herausgeber natürlich alles das berücksichtigt, was seit der ersten Ausgabe (1853) durch die Erschliefsung weiterer kritischer Hilfsmittel (die Kollationen von L. Dindorf und G. Sauppe) und durch neuere Ausgaben (Sauppe 1866, Kurz 1873) gewonnen war. Über das handschriftliche Verhältnis hatte B. bereits in der Vorrede zu dem 1863 erschienenen zweiten Teil seiner lateinischen Hellenika-Ausgabe gehandelt; das Hauptsächlichste davon wird S. XXXII der vorliegenden Ausgabe übersichtlich zusammengestellt. Da auch aus den inzwischen publizierten Monographieen und Zeitschriften zahlreiche kritische und exegetische Bemerkungen verschiedener Gelehrten herangezogen sind (wennschon nach des Ref. Überzeugung dies noch in etwas ausgedehnterem Mafse hätte geschehen können; beispielsweise hätten die Arbeiten von Löschke und G. Gilbert für I, 7 Beachtung verdient), so erscheint nicht nur der Text als ein vielfach verbesserter, sondern auch der Kommentar liegt, besonders in seinem überwiegenden sachlichen Teil, in vermehrter und den jetzigen Ansprüchen konformerer Gestalt vor. Der gröfste Teil dieser Abweichungen von der ersten Auflage sowohl in der Textgestaltung, wie in der Interpretation einzelner Stellen war bereits in den Nachträgen zu Teil II oder in der deutschen Ausgabe von 1873 enthalten; in einigen Fällen hat indes der Herausgeber seine Meinung inzwischen geändert.

Zerbst. H. Zurborg.

---

1) Otto Retzlaff, Griechische Exercitien für die oberen Gymnasialklassen nebst einem griechisch-lateinischen Vokabularium. Berlin, Enslin. 1881. XVI und 284 S. Preis 3 M.

2) Griechisches Lesebuch für untere und mittlere Gymnasialklassen. Von A. Fr. Gottschick. 9. Auflage besorgt von R. Gottschick. Berlin, R. Gärtner. VI und 267 S. Ladenpreis 2 M.

1. Die vorliegende Sammlung von Aufgaben für die Prima enthält in Abteilung I 102 Stücke für häusliche Exercitien, in II (S. 112—154) 36 Aufgaben für die Abiturienten-Prüfung; Abteilung III giebt in 81 Nummern (S. 155—248) Extemporalien zur Einübung der Hauptregeln der Syntax teils in einzelnen Sätzen teils in zusammenhängenden Stücken. Aus einer langjährigen Praxis allmählich entstanden beabsichtigt das Buch die Kollegen des Verfassers der Mühe „des Aufsuchens und Zurechtschneidens des zweckmäfsigen Materials" zu überheben, sowie dem Übelstande abzuhelfen, „die ohnehin dem griechischen Unterricht so knapp zugemessene Zeit noch durch Diktieren des Textes ungebührlich zu verkürzen". Diesen Zweck hat der Verf. im einzelnen in der Weise durchzuführen versucht, dafs er in den Stücken, deren Umfang im allgemeinen ein mäfsiger ist und ein Ganzes bildet, nicht etwa Gelegenheit zu Stilübungen giebt, sondern die Befestigung der gelernten grammatischen Regeln, wie sie im preufsischen Maturitätsreglement angedeutet ist, fest im Auge behält. Daher verzichtet er auf die Übersetzung deutscher Originalstücke, welche z. B. Schmelzer in Hamm noch bearbeiten läfst (vgl. Festschrift des Hammer Gymn. 1880 S. 48—53), vielmehr legt er nur Stellen aus alten griechischen Schriftstellern in deutscher Übertragung zu Grunde. Die Änderungen, welche er sich dabei erlaubt, sind bei den Stücken aus den klassischen Autoren oft unbedeutend: leichte Umgestaltung einer schwierigen Periode, Unterdrückung unnötiger Einzelheiten u. dgl. Bei den Partien, die aus Diodor, Dio Chrysostomus, Lucian, Plutarch u. a. stammen, hat er nicht blofs den Inhalt häufig freier behandelt, sondern auch auf Wiedergabe eines attischen Griechisch hingearbeitet. Ich kann dieses Verfahren im allgemeinen nur billigen. Unter den attischen Historikern hat Xenophon den Stoff zu 31 Stücken und 55 Sätzen geliefert, wenn ich richtig gezählt habe, Thukydides zu 9—10 Stücken und zu 3 Sätzen. Nicht geringer sind die Abschnitte aus den Rednern. Zwar sind Lykurg, Demosthenes, Aeschines und Andokides nur in je 2, Lysias nur in 4 geschlossenen Aufgaben bearbeitet, aber der eine Isokrates ist mit 28 Exercitien und 64 gröfseren oder kleineren Sätzen beteiligt; auch stammen noch 21 Sätze aus Demosthenes, 7 aus Andokides. Plato ist 25 mal (11 Stücke, 14 Sätze), Herodot 8 mal (6 + 2), Gorgias 1 mal zu Grunde gelegt. Gegenüber dieser Masse ist die Zahl aus nachklassischen Schriftstellern gering. Aufser Diodor, der 24—25 mal verwertet ist, und Plutarch, der 4 oder 5 mal vorkommt, ferner Lucian mit 10, Dio Chrysostomus mit 8 Stücken, sind Aelian, Timaeus, Arrian, Appian, Dion. Halicarn., Pausanias, Josephus und Polybius höchstens je 3 mal, meistens aber nur einmal herangezogen. Mit dieser Auslese bin ich nicht ganz einverstanden; namentlich erregen die Stücke aus Xenophon in I meine Bedenken, weil sie, die in erster Linie für häusliche Exercitien berechnet sind, leicht gefunden

werden können; denn Xenophons Werke sind immer in ganzer Vollständigkeit in den Händen des einen oder anderen Primaners. Jedenfalls würde ich alle Stücke, in denen die Hellenika zu Grunde gelegt sind, aus diesem Teile ausscheiden. Mühelos würde sonst der Schüler z. B. I 61 „Aus Kritias Verteidigungsrede gegen Theramenes“ (Xen. Hell. II 3, 24 ff.) oder I 64 (Xen. Hell. VI 5, 38 ff.) oder I 90 (ebd. II 2, 20 ff.) abschreiben; vielleicht würden es einige wirklich ganz charakterfeste Primaner nicht thun und dem Lehrer lieber — die fehlerhaftesten Exercitien abliefern. Dieser Grund würde mich bestimmen, von den 15 Xenophonteischen Aufgaben in I vielleicht nur 3, Nr. 10 (Conviv. IV 10 ff.); 50 (de rep. Lacedaem. VIII 1) und 77 (Ages. II 28, 31) an ihrer jetzigen Stelle zu belassen, die übrigen aber nach III hinüberzunehmen. Weniger beanstande ich die Auswahl aus Isokrates, weil die bevorzugten Stücke fast alle, wie ich sehe, allgemeine historische oder moralische Betrachtungen enthalten.

Ein weiterer Punkt, den ich der bessernden Hand des Verfassers empfehlen möchte, betrifft die Vokabeln, die er hinzugefügt hat. Zwar bin ich damit, dafs er dieselben zu den einzelnen Stücken unten auf jeder Seite gegeben hat, vollständig einverstanden; denn die neuerdings mehrfach beliebte Methode, sie hinter dem Text des ganzen Buches entweder zu jedem Stücke oder in einem besonderen Wörterverzeichnis zu vereinigen, bietet für Schüler und Lehrer nur Nachteile, wie alle Kollegen, die so eingerichtete Bücher benutzt haben, bestätigen werden. Die Aneignung der Vokabeln kann auch nach der Einrichtung, wie sie der Verf. gewählt hat, ohne Schwierigkeit erzielt werden. Aber in anderer Hinsicht weiche ich von dem Verf. ab, wenn ich mir auch wohl bewufst bin, dafs in dieser Beziehung die Ansichten vielfach auseinandergehen: ich meine nämlich, dafs der Verf. eine zu geringe Vokabelkenntnis bei einer gröfseren Zahl von Schülern angenommen, also zu viel Vokabeln unter den Text gesetzt hat. Dies gilt besonders für die 1. und 3. Abteilung. Ich rechne dahin z. B. „junge Männer“ = *νεανίσκος* (I 33, 12; S. 35), „Privatleute“ = *ἰδιώτης*, „Niederlage“ = *ἧττα* (I 2, 1 und 14; S. 2. 3), „Lebensalter“ = *ἡλικία* (I 8, 14; S. 8), „zugestehen“ = *ὁμολογεῖν* (I 10, 1; S. 9), „eingestehen“ = *ὁμολογεῖν* (III 22, 17; S. 180) und „warten“ = *περιμένειν* (ebd. 16), „bekränzen“ = *στεφανόω* (III 81, 8; S. 247) „sich entschliefsen“ = *ἐθέλειν* (III 23, 21; S. 181), „wenn sie auch noch so stark wären“, dazu „die dem lat. *quamvis* entsprechende Konj.“ (S. 35 in I 33, 13), „beschliefsen“ = *ψηφίζεσθαι* (ebd. 28 und I 14, 5; S. 15), „Beute“ = *λεία* (I 43, 15; S. 45), „durchsetzen“ und „auswirken“ = *διαπράττεσθαι* (I 6, 2; S. 6, I 19, 16; S. 19), „überlassen“ „übertragen“ = *ἐπιτρέπειν* (I 3, 15; S. 4 und 82, 18; S. 87) und viele andere; denn fast jedes Stück bietet 2 oder 3 sehr bekannte Vokabeln. Sollte wirklich einmal ein Primaner für „vermuten“

εἰκάζω statt ὑποπτεύω (vgl. S. 87, 16) oder für „beschliefsen" etwa γιγνώσκω nehmen, so scheint mir dies ein kleineres Übel zu sein, als wenn er so oft bekannte Wörter unter dem Text finde und zu selbsteigener Erinnerung so wenig gezwungen wird. Der Lehrer wird einen derartigen Fehler milde nehmen, korrigieren und dabei vielleicht Gelegenheit haben, synonyme Wörter genauer zu erklären. Im ganzen ist nach meinem Erachten das Mafs von Vokabeln für häusliche Arbeiten innezuhalten, welches Verf. in II gegeben hat; nur zu III kann gelegentlich deswegen noch eine oder die andere hinzugefügt werden, weil diese Aufgaben ihrem ganzen Charakter gemäfs sich mehr zu extemporalen Übungen eignen. Da ich einmal bei den hinzugefügten Vokabeln bin, so möchte ich noch eine Kleinigkeit erwähnen, welche mir dabei aufgefallen ist und eine Abänderung verdient. Ich will nur nebenbei erwähnen, dafs der Verf. bisweilen den Plur. einer Vokabel unter den Text setzt, wenn derselbe in der Aufgabe selbst steht, während er sonst in dergleichen Fällen, wie es ja auch natürlich ist, den Singularis hinzugefügt; so steht I 29, 22 αἱ λατομίαι (S. 30) nach dem Text „Steinbrüche", aber I 36, 21 (S. 38), wo oben gleichfalls „Steinbrüche" steht, in der Anmerkung ἡ λατομία u. a. m. Diese Ungleichheit wird die korrigierende Hand des Verf. gewifs selbst beseitigen, aber gegen einen andern Punkt, der nach meiner Beobachtung im ganzen Buche festgehalten ist, möchte ich mich entschieden aussprechen. Der Verf. giebt z. B. in III 24, 14 zu dem Textworte „satt" unten das Wort πλήρης oder I 36, 20 (S. 38) zu „Schergen" unten ὑπηρέτης an; damit bin ich vollständig einverstanden, nicht aber damit, dafs er unten drucken läfst πλήρης ες und ὁ ὑπηρέτης, ου; denn beide Wörter sind dem Primaner bekannt, nur nicht gerade in der im Text angewandten Übersetzung. Diese Weise des Citierens geht aber durch alle Anmerkungen; so allein auf S. 39 folgende Wörter: ἡ δεξιότης, ητος, ἄκαιρος, ον, παράδοξος, ον, ἐλεεινός, ή (durch Druckfehler steht ἡ da), όν, τὸ πάθος, οἰκτρός, ά, όν (das 1. Komma fehlt aus Versehen), ἡ ἀμφιβολία und συμπάθεια und διάνοια und ἡ γενναιότης, ητος; aufserdem noch ἀληθινός, ή, όν (hier ist der Accent im Druck fortgefallen) und μοχθηρός, ά, όν. Dies alles unter den Vokabeln zu einer Seite; ich halte sämtliche im Druck hervorgehobene Silben und Buchstaben nicht blofs für überflüssig, sondern auch für schädlich in Prima, und möchte den Herrn Verf. bitten, diese Zusätze künftig fortfallen zu lassen. Wenn dem Schüler für „gewöhnlich" (III 23; S. 181, 16) εἰωθώς gegeben wird, so mufs und wird er wissen, dafs es im Femininum νῆα, Neutr. ός hat, wie ihm ebenfalls bekannt sein mufs, dafs πρόδηλος (III 35, 23; S. 195) und περιμάχητος (ebd. 25) Adjektiva 2 Endungen und dafs δεσπότης, δῆμος (vgl. I 76, 18. 24) Maskulina, στάσις (S. 195, 17), χαλεπότης (S. 57, 28) περίοδος (S. 80, 28) Feminina und ὄνομα, μῆκος (S. 174, 31 und 5), μέ-

ρος (S. 179, 27), χωρίον (S. 192, 7) Neutra sind. Diese Beispiele sind aber nicht blofs mühsam von mir zusammengesucht, sondern haben sich mir fast aufgedrungen unter der grofsen Zahl ähnlicher Erscheinungen; nur die ersten 30 Seiten etwa sind freier von dieser Zuthat; sie zeigen mir auch, dafs der Verf. wohl ebenso darüber denkt wie ich, und lassen mich hoffen, dafs er diese Ungleichheit beseitigen wird. Es werden nur wenige Fälle bleiben, wo dergleichen Zusätze notwendig erscheinen, entweder weil das Wort selten, vielleicht selbst dem Primaner noch nie vorgekommen ist, oder weil die Endung nicht eine bestimmte Bildung andeutet. In einem derartigen Buche mufs man natürlich die Grenzen etwas weiter ziehen als vielleicht in den Klassen, die man selbst unterrichtet; es kann mir nicht einfallen, etwa ein ὁ εἴρην, ενος S. 220, 15 oder ἡ σῦριγξ, γγος, ἡ πάρδαλις, εως S. 239, 20 und 8 oder ἄπολις, ιδος S. 221, 28 oder Μίθρης, ου S. 104, 30 oder auch nur ἐθελοντής, οῦ S. 79, 14 oder ἥλιξ, κος S. 239, 18 tadeln zu wollen, trotzdem ἄπολις, ἐθελοντής und ἥλιξ unseren Primaner in ihrer Bildung bekannt zu sein pflegen. Der umgekehrte Fall, dafs ich eine Vokabel vermifst oder nicht gehörig charakterisiert gefunden hätte, ist mir nur einmal vorgekommen. Der Geliebte der Cybele, namens Attis, wird III 74 S. 240 erwähnt. Dazu würde ich Ἄττις, ιδος hinzugefügt haben, weil für Männernamen diese Endung und mit dieser Betonung und dieser Kasusform (es ist der Genetiv zu setzen) ganz ungewöhnlich ist.

Was sich sonst noch auf die Anmerkungen bezieht, will ich gelegentlich mit der auf den deutschen Text bezüglichen Beobachtung verbinden. In dieser Richtung hat der Verf. seinem Buche vor vielen ähnlichen einen grofsen Vorzug dadurch zu geben verstanden, dafs er trotz mancher fast in jedem Stück vorkommenden Regeln den deutschen Text nicht gemifshandelt hat, wenigstens nach meinem Gefühl in weit geringerem Grade als man dies sonst freilich nicht blofs in griechischen, sondern auch in lateinischen Übersetzungsbüchern findet. Dieses Resultat ist recht anerkennenswert, und man kann dem Verf. nur Dank wissen, dafs er deswegen vielleicht manchmal auf die Anwendung einer weiteren grammatischen Regel Verzicht geleistet hat. In mehreren Aufgaben scheinen mir freilich auch trotz des Bestrebens, einen lesbaren deutschen Text zu geben, einige Sätze unserer Sprache **ohne** Not noch zu viel Gewalt anzuthun. So wäre in I 5, ein Stück, welches nach der Angabe des Verfassers auf Isokrat. Bus. 38—43, richtiger auf 38 und 41—43 zurückgeht, der Bedingungssatz „falls sie in unsere Nähe kämen“ nach den Worten „besser zu machen suchen“ zu stellen. Isokr. sagt: καὶ γὰρ ἄλογον, εἰ τῆς μὲν ἡμετέρας εὐπαιδίας εἰς τοὺς θεοὺς τὴν αἰτίαν ἀναφέρομεν, τῆς δὲ σφετέρας αὐτῶν μηδὲν αὐτοὺς φροντίζειν νομίζοιμεν. Wenn R. dies übersetzt: „denn es

wäre ungereimt, wenn wir den Grund des Gedeihens unsere Kinder auf die Götter zurückführten und dabei meinten, dafs jen um das Geraten ihrer eigenen Kinder sich gar nicht bekümmer ten", so finde ich, an 2. Stelle würde „Kinder" wegbleibe und „jene" mit „sie" vertauscht werden können. Um den Gegen satz im Griechischen anzudeuten, würde es sich wohl auch em pfehlen „und dabei" durch „aber" oder „und doch" zu ersetzer Da das für „Gedeihen (der) Kinder" unten angegebene *εὐπαιδία* auch auf „Geraten der Kinder" zu beziehen ist, so würde auc letzteres durch den Druck auszuzeichnen und mit der 9 zu ver sehen sein; freilich hätte ich *εὐπαιδία* am liebsten vermiede gesehen und durch *εὐτυχία* oder ähnlich ersetzt, weil dieses rech seltene Wort einem Primaner mit Hülfe eines gröfseren Lexikon leicht auf die Stelle selbst führen kann[1]). In III 81 steht in de 3. Zeile „wenn Ihr es nicht mitwüfstet". Letztere Verbalform is etwas kühn, wird sie aber gebraucht und nicht, was ich vor ziehen würde, „darum wüfstet", so ist *συνειδέναι* nicht unte anzugeben, weil der Schüler das Wort in dieser Bedeutung sicher lich kennt.

Häufiger ist nach meinem Gefühl der deutsche Satzbau z zerrissen. Ich hebe nur ein Beispiel hervor, nämlich III 23, 1 Zu Grunde liegt (Aeschin.) ep. 3. Schon der erste Satz de Briefes ist nicht glücklich wiedergegeben, weil die beiden kurze Hauptsätze nicht blofs je einen Nebensatz haben, sondern auc noch durch einen Zwischensatz in 2 Teile zerlegt werden. Auc das Folgende ist unnatürlich gestaltet und mufs sogar zu einen falschen Sinne führen. Der Epistolograph sagt: *ἐγὼ δὲ ἐπείπε ἀναξίως ὧν ἐπολιτευσάμην ἠτύχησα καὶ κατηγορῶν ἄλλω αὐτὸς ἑάλων, ἄχθομαι μέν, ὥσπερ εἰκός ἐστιν, ἀγανακιῶ δ οὐδέν.* Diese Worte sind folgendermafsen übersetzt: „ich da gegen bin zwar, nachdem ich auf eine meines politischen Ver haltens unwürdige Weise ins Unglück geraten bin und, währen ich andere anklagte, selbst zu Falle kam, wie es natürlich ist darüber mit Schmerz erfüllt, keineswegs aber unwillig". Diese

[1]) Aus demselben Grunde wären vielleicht auch sonst noch einige Vo kabeln besser weggefallen z. B. *ὑπεροψία* (I 2, 7), *σωμασκεῖν* (III 24, 9) zu jenem wie zu diesem Worte citiert Passows Lexikon die betreffende Stellen (Isokr. p. 178 d = de pace § 96 und Xen. Mem. III 5, 15). I anderen Stücken hat der Verf. auch wohl darauf geachtet. So hat er in 7 das diodorische (XII 83) *συγκατασκευάσειν αὐτοῖς τὰ κατὰ τὴν Σικελίαν πράγματα*, trotzdem *συγκατασκευάζω* auch attisch ist, mit *συμπράττει ὅπως* (sic! ist nicht *ὥστε* das richtigere?) zu geben vorgeschlagen. Hier is auch sonst von den Wendungen der Vorlage abgesehen, sodafs sie unmög lich gefunden werden kann. Wenn *διαπολεμεῖν* für „den Krieg zu End führen" unter den Text gesetzt wurde, so mufste der Verf. es im Text auc durch gesperrten Druck andeuten. Dies ist auch sonst, namentlich zu An fang des Buches unterlassen. — In dem oben besprochenen Stück aus Isokr (S. 5) halte ich die Vokabeln *κακία* für „Schlechtigkeit", *μετέχειν* f. „be teiligt sein", *ἀναφέρειν εἰς* f. „zurückführen auf" für überflüssig.

Satz kann ich nicht billigen, trotzdem ich ebenso wie der Verf. die Meinung habe, dafs die deutsche Satzformaton in den Übersetzungsstücken sich nicht allzuweit von dem fremden Idiom entfernen darf. Sieht man hier den deutschen Satz ian, so wird man geneigt sein, die Nebenbestimmung mit „wie u. s. w." zu ἐάλων zu beziehen und nicht, wie es das Griechische verlangt, zu ἄχθομαι. Auch der folgende Satz ist nicht gut deutsch besonders wegen der gleich nach Miltiades eingeschobenen Begründung [1]). Leichte stilistische Regeln kann ein Primaner auch im Griechischen anwenden, wie z. B. die Vorschrift, dafs Eigennamen ihren appositionellen Zusätzen vorangehen müssen; daher darf man unbedenklich im Deutschen sagen: „Der Befreier Griechenlands, Themistokles"; vgl. Verf. S. 181, Z. 8. In diesem Punkte ist R. mitunter zu ängstlich gewesen und daher hin und wieder zu vielfacher Verschränkung der Sätze veranlafst worden. Selbst Seyffert hat sich in seinem für Sekunda berechneten Übungsbuche dem griechischen Original gegenüber bisweilen mehr Freiheit vindiziert, wie eine Vergleichung von Retzlaff II 36 S. 153 f. mit dem ähnlichen Stücke bei Seyffert (7. Aufl.) S. 147 f. zeigen kann.

Ich mag es aber nicht unterlassen hinzuzufügen, dafs mir dieser Übelstand nur bei einigen Stücken des Verfassers aufgefallen ist, während die bei weitem gröfste Zahl einen lesbaren deutschen Text bietet. Überhaupt kann ich den Kollegen das Buch im ganzen als eine recht brauchbare Materialiensammlung nur dringend empfehlen; denn die Auswahl bietet einen trefflichen Repetitions- und Übungsstoff für die Prima. Eine neue Auflage wird dem Verf. selbst gewifs zu mancher Veränderung Gelegenheit geben. Wenn die vorstehende Anzeige auch nur einen kleinen Beitrag dazu liefern würde, so würde ich mich freuen. Mein Wunsch ist es wenigstens gewesen, im Vorstehenden eine gute Arbeit noch vollendeter gestalten zu helfen. Zuletzt habe ich

[1]) Verf. ist auch hier dem griechischen Text gefolgt (καὶ ὅπου Μιλτιάδης, ὅτι μικρὸν ὤφλε τῷ δημοσίῳ γέρων ἐν τῷ δεσμωτηρίῳ ἀπέθανε κτέ). Wie dieser Satz, so ist der ganze Brief in seinem Satzbau weniger griechisch als lateinisch. Man versuche nur, den griechischen Text ins Lateinische zu übertragen, so wird man bald entdecken, dafs die lateinischen Stilregeln zur Anwendung gelangen. Auch sonst verrät sich der Schreiber als ein recht später Gräcist. Die Epistel beginnt: οἱ μὲν ἄλλοι πάντες . . . ἢ δέονται τῶν πολιτῶν, ὅπως ἐπανέλθωσιν ἢ κτέ. R. übersetzt dieser Vorlage zu Liebe „alle anderen . . . bitten entweder ihre Mitbürger, damit sie wieder zurückkommen dürfen". Unzweifelhaft ist aber die Rückkehr der Gegenstand der Bitte, sodafs es im Deutschen heifsen müfste „(sie) bitten zurückkehren zu dürfen". Dann würde allerdings der Schüler δέονται der Regel gemäfs mit dem Inf. verbunden haben, nicht schlechter als der Briefsteller, der *petunt, ut redeant* gedacht und gräcisiert hat. Hätte der Schüler aufserdem die Rückkehr mit dem technischen Ausdruck κατελθεῖν gegeben, so würde er allein in diesem Satze zwei glückliche Veränderungen vorgenommen haben. Dem Herrn Verf. ist diese Eigentümlichkeit des Briefes, wie ich glauben mufs, entgangen, sonst hätte er ihn gewifs freier gestaltet; denn der Periodenbau dieses Machwerks ist gar nicht attisch.

auch noch die Bitte auf dem Herzen, der Verf. möchte einige Metaphrasen, die sich auf die Lektüre in Prima beziehen, z. B. auf einige Partieen des Thukydides oder auf ein paar Dialoge des Platon und auf Demosthenes' olynthische Reden, seinen Aufgaben hinzufügen; ich wenigstens kann nicht ohne dergleichen repetitorische, den wesentlichsten Vokabelschatz der Lektüre sichernde Übungen auskommen.

In einem Anhange (S. 249—283) hat der Verf. einen griechisch-lateinischen Wortschatz zusammengestellt, der die wichtigsten Bezeichnungen enthält, welche dem Primaner vorgekommen sind und bei seiner Lektüre begegnen. Leicht wird der Lehrer bei ihnen Gelegenheit finden, andere antiquarische Notizen, die sich auf den Staat, das Recht, die Religion und den Krieg beziehen, aus der jedesmaligen Lektüre oder den sonstigen Kenntnissen seiner Schüler hinzuzufügen. Auch das Verzeichnis der wichtigsten Composita von vielfach gebrauchten Verben wird ein Anhalt werden können, auf Wortbildungslehre einzugehen und die Bedeutung der Präpositionen in Zusammensetzungen zu erläutern.

Die Enslinsche Verlagsbuchhandlung hat alles gethan, um auch das Äufsere des Buches gut herzustellen: der Druck ist deutlich, das Papier weifs und haltbar.

An Versehen habe ich folgende bemerkt: S. 20 Z. 3 v. u. l. *ἀγωνιᾶν*, S. 21 Z. 4 v. u. l. *ὑπηρέτης, ου*, S. 25 Z. 7 v. u. l. *ὀφείλειν*, S. 35 Z. 5 v. u. l. *χρῆσθαι*, S. 40 Z. 4 v. u. l. *ἡ κρίσις*, S. 56 Z. 1 v. u. l. *ἀκριβῶς*, S. 75 Z. 2 v. u. l. *παντάπασι διά*, S. 78 Z. 6 v. u. l. *τὸ ψῦχος*, S. 79 Z. 8 v. u. l. *Λεῦκτρα*, S. 147 Z. 2. v. u. l. *νεωτερίζειν*, S. 181 Z. 8 v. u. l. *ἄχθομαι*, S. 182 Z. 5 v. u. Text ist vor „Wann" eine 2. ausgefallen. Im Anhang mufs S. 279 Spalte 1 bei den Compositis von *ἡγεῖσθαι* ein Irrtum vorliegen. Statt *διηγεῖσθαι* ist wohl *ἐξηγεῖσθαι* zu setzen, während *διηγεῖσθαι* = *enarrare* folgen soll. S. 281 steht *διαπράττειν ὥστε* wie auch an früheren Stellen z. B. S. 221 Z. 4 v. u. = *perficere ut*, daneben wieder anderswo z. B. S. 41 Z. 4 v. u. *διαπράττεσθαι*. Das Aktivum ist in Prosa so sehr viel seltener als das Medium, dafs es überhaupt von den Schülern nicht zu gebrauchen ist. S. 280 ist nur *καθίστασθαι εἰς* = *incidere in* erwähnt, das Aktiv ist aber ebenso häufig. Das Passiv von *ἀπαλλάττειν* (S. 276) heifst doch nicht blofs *supersedere*, sondern noch viel gewöhnlicher *abscedere*. S. 278 und 279 oben ist *εὖ, καλῶς παρέχει* an eine falsche Stelle geraten.

In dem beigefügten „Verzeichnis der Originalstellen" ist S. 1 Spalte 1 bei 4 erst Aelian und dann Diodor zu citieren und zu 25. zu lesen Polybius III. (nicht II.) 11. S. 2 ist bei Stück 90 nach II. eine 2. ausgefallen wie bei 1. in Abteilung II vor Panath. die Abkürzung Isocr. Ebenda lies zu 11. Plut. (nicht Pluto). S. 4 mufs bei 35. 4 Xen. an den Anfang rücken. Statt Isocr. Nicocl. mufs es ad Nicocl. heifsen S. 1 bei 53. 54, S. 3 bei 3. 1 und 19, 3

nd 26, 1 und 75, 2. Ferner ist auf S. 3 bei 15 wie auch sonst on der gewöhnlichen Weise zu citieren abgewichen, lies Isocr. Loch. 4. 12—14 und Nicocl. 17. 18. Die Stücke aus Dio hrysostomus sind nur teilweise nach der 2. Reiskiana (von 1798) tiert, nämlich Abt. I 98. 99. 100, während bei Nr. 9. 21. 22. 3. 92 die Paginierung von Morelli angewendet, aber ebenso wie i den vorigen Stücken der Zusatz ed. Reiske gemacht ist.

2. Die 9. Auflage von Gottschicks griechischem Lesebuche nterscheidet sich von den beiden vorhergehenden nur durch die nführung der neuen deutschen Rechtschreibung. Da das Buch nreichend bekannt und mehrfach recensiert ist, so darf ich auf n genaueres Eingehen wohl um so eher verzichten, als die Darung prinzipieller Punkte, die mein ausführliches Urteil motieren müfsten, bei Gelegenheit einer neuen Auflage des so lange id viel gebrauchten Lesebuches mir nicht ganz berechtigt erheinen will. Nur möchte ieh den jetzigen Herausgeber bitten, künftigen Auflagen auf manche Thatsachen, die die neuere rschung festgestellt hat, Rücksicht zu nehmen; es mufs z. B. ῶον und nicht ζῶον, σῴζειν und nicht σώζειν heifsen; ein erbum ἡττάω kennt das Griechische nicht. Er würde damit nicht ofs das Buch verbessern, sondern auch im Interresse der Schule ndeln. Eine solche Überarbeitung des Buches, die auf diese leinigkeiten, deren Verbesserung doch auch wünschenswert ist, ir vorzügliches Augenmerk richtete, würde gewifs allen Kollegen, elche das Buch gebrauchen, nicht unangenehm sein. Vielleicht äre es auch für ihn der Anlafs, manche weniger passende Stücke ntweder durch geeignetere zu ersetzen oder auszuscheiden; denn s finden sich besonders in den späteren Partieen viele Sätze, die cht ungewöhnliche Vokabeln enthalten und auch inhaltlich von hr geringem Werte sind. Auch die Anordnung des Stoffes cheint mir nicht mehr ganz zweckmäfsig zu sein. Mit diesem Wunsche möchte ich nur die Bitte an den Verleger verbinden, twas stärkeres Papier zu verwenden, damit der an sich klare und eutliche Druck nicht durch das Durchschimmern der Rückseite ie Augen verwirre und schädige.

Berlin. H. Heller.

---

**eutsche Aufsätze (Abhandlungen) in ausführlichem Entwurfe für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien und zur belehrenden Lektüre für Bildungsbeflissene verfafst von Georg Friedrich, vorm. Institutsvorstand in München. München, Verlag der Georg Friedrichschen Buchhandlung. 1881. 140 S. 8.**

Verf. giebt eine ausführlichere Behandlung von 20 Themata. ein Buch unterscheidet sich von ähnlichen anderen besonders urch die Art und Weise der Ausführung. Materialien zu deut-

schen Arbeiten pflegen sonst nur Dispositionen zu enthalten, in der Regel in knapper Form; hier finden wir eine grofse Ausführlichkeit der Darstellung und eine möglichst grofse Vollständigkeit in der Behandlung der in Betracht kommenden Gesichtspunkte. Dabei ist jedoch die dispositionale Form beibehalten und dadurch die Übersichtlichkeit der Anlage gewahrt. Der Inhalt der Aufsätze ist vorwiegend ethisch. Verf. hat dieses Gebiet fast ausschliefslich kultiviert, wie auch schon in einem vor Jahresfrist erschienenen (dem Verf. nicht bekannten) Buche: Dispositionen und Materialien (Aschersleben 1880). Unter den behandelten Aufgaben finden wir manche sonst schon wiederholt benutzte (z. B. 15: In den Ocean schifft mit tausend Masten der Jüngling u. s. w.), aber auch einige ganz eigenartige, so z. B. den als erstes Thema aufgestellten Ausspruch des Aristoteles: *Κάλλιστον τὸ δικαιότατον*, Justins Wort: *Quo se fortuna, eodem etiam favor hominum inclinat* u. a. m.

Nicht alle Themata sind ethischen Inhaltes im engeren Sinne, aber alle bewegen sich auf dem Boden allgemeiner Reflexion; man könnte sie mit dem Namen philosophische Themata am besten umfassen. Insgesamt bilden die Themata ein kleines Repertorium einfacher Philosophie, den Kreis umfassend, in welchem sich das Denken eines Primaners bewegt, der seine geistige Nahrung aus den mannigfaltigsten Unterrichtsfächern entnimmt, speziell des Gymnasialprimaners, in dessen Unterricht die altklassische Lektüre das Hauptfundament bildet. Einige der behandelten Aufgaben scheinen allerdings für den bezeichneten Standpunkt zu schwer, so Thema 9 der horazische Ausspruch: *In vitium ducit culpae fuga, si caret arte*, desgleichen 20: Über die Abhängigkeit der menschlichen Vernunftentwicklung und Intelligenz von äufseren Umständen und angeborenen Eigenschaften.

Dem Zwecke entsprechend ist auch die ganze Anlage der Dispositionen und die Behandlung der Stoffe. Die Anlage ist vorwiegend nach praktischen Gesichtspunkten entworfen. Die Teilungen beruhen nicht immer auf scharfen Gegensätzen; die Teile schliefsen sich nicht immer ganz streng aus (so z. B. bei Thema 1); das thut indes der Brauchbarkeit des Buches keinen Eintrag; weicht man ja doch bei der Behandlung der Themata in der Praxis oft mit gutem Grunde von der streng logischen Theorie ab. Die Ausführung ist in dem vorliegenden Buche äufserst klar und zeigt eine einfache, leicht fafsliche Sprache. Erhöht wird das Interesse für die entwickelten Gedanken durch eine grofse Anzahl recht geschickt gewählter Citate aus Klassikern, wobei nicht allein auf die altklassische, sondern auch auf die deutsche Lektüre des Primaners Rücksicht genommen ist. Bisweilen wird, wo nicht geradezu citiert ist, auf klassische Schriften Bezug genommen, resp. das Gedankenmaterial derselben für den Schüler verwertet, so in Aufgabe 8 (Über Anmut und Würde des Benehmens) Schillers Ab-

handlung „Über Anmut und Würde". Auf diese Weise wird, wenn sich die Themata auch nicht an die Lektüre anlehnen oder auf dieselbe beziehen, dennoch häufig eine Beziehung auf klassische Schriftwerke vermittelt.

Nach dieser kurzen Charakteristik kommen wir zu der Frage, inwieweit das vorliegende Buch praktisch zu verwenden ist. Man wird wohl davon absehen (und das liegt jedenfalls auch nicht in den Intentionen des Verf.) es als Schulbuch einzuführen; dagegen wird man es Schülern, die sich in ihren deutschen Aufsätzen vervollkommnen wollen, recht gut als ein Lesebuch empfehlen können, aus dem sie für die Anlage und Ausführung ihrer eigenen stilistischen Arbeiten viel lernen können sowohl für Art und Methode der Entwicklung, wie auch sprachlich und hinsichtlich des Stoffes und Gedankengehaltes. Aber auch dem Lehrer wird es gute Dienste leisten; er findet darin brauchbaren Stoff für Aufsätze und dispositionale Übungen und erhält durch dasselbe mancherlei Anregung, die ja immer willkommen ist. Für ihn wäre allerdings eine gröfsere Reichhaltigkeit des Materials erwünschter als die so grofse Ausführlichkeit der Darstellung. Ein Zusatz auf dem Titel sagt überdies: zur belehrenden Lektüre für Bildungsbeflissene. Diesem Zwecke wird das Buch ohne Zweifel sehr gut entsprechen; auch solche, die eine genauere Kenntnis der altklassischen Sprachen nicht oder nicht mehr besitzen, können aus demselben Belehrung über mancherlei Fragen schöpfen; denn sämtliche griechische und lateinische Citate sind zugleich in getreuen und sprachlich guten Übersetzungen gegeben.

Nach dem Gesagten kann Ref. nur den Wunsch aussprechen, dafs das kleine, recht angemessen ausgestattete Buch in den Kreisen, für die der Verf. es bestimmt hat, Beachtung finden möchte.

Posen. R. Jonas.

**Deutsche Geschichte.** In Verbindung mit anderen von L. Stacke. Mit zahlreichen Tafeln in Farbendruck, mit geschichtlichen Karten und authentischen Abbildungen im Text. Bielefeld u. Leipzig. 1880. Velhagen & Klasing. Abteilung 1—3 à 4 M.

Wie grofs der Nutzen bildlicher Darstellungen aus dem Bereiche der Geschichte und Kunst für die Klärung der Vorstellungen ist, wie dankbar man für jede Hilfe dieser Art sein mufs, das ist in neuerer Zeit oft genug ausgesprochen worden, und natürlich hat es der Büchermarkt nicht an sich fehlen lassen, um einem Bedürfnis, das so allgemein empfunden und so entschieden betont worden, abzuhelfen. Für die Schule wie für das gebildete Lesepublikum sind Werke solcher Art in den letzten Jahren in ziem-

licher Anzahl erschienen und haben freundliche Aufnahme und z. T. begeisterte Anerkennung gefunden. Fast noch mehr als die blofsen Illustrationswerke haben sich solches Beifalls Bücher zu erfreuen gehabt, die zu einem lesbaren Text eine Auswahl von Abbildungen geben und so Lesebuch und Bilderwerk zugleich sein wollten und konnten. Ich erinnere hier nur an die im Verlage von Velhagen & Klasing erschienene deutsche Litteraturgeschichte von König, die einen bedeutenden Erfolg gehabt hat und so vermutlich der Verlagsbuchhandlung Antrieb und Veranlassung gegeben hat, in ähnlicher Weise eine deutsche Geschichte zu gestalten. Der erste Band derselben liegt mit den drei erschienenen Abteilungen fertig vor, ihm gelten die folgenden Zeilen.

Wie in der genannnten deutschen Litteraturgeschichte, die aus demselben Verlage hervorgegangen, ist auch in diesem ersten Bande der deutschen Geschichte der Reichtum an Illustrationen der verschiedensten Art sehr grofs, fast zu grofs. Man bekommt schon beim Durchblättern mehr den Eindruck von einem Bilderbuch zur deutschen Geschichte mit begleitendem Text als von einer Darstellung der deutschen Geschichte mit erläuternden bildlichen Darstellungen. Doch mufs anerkannt werden, dafs die beigegebenen schön ausgeführten Tafeln wie die Bilder im Text meist geschickt ausgewählt sind und durchaus geeignet, Anschauung von vielen Dingen zu verschaffen, die der Mehrzahl der Leser bis dahin mehr als dem Namen nach kaum bekannt gewesen sein dürften. Gleichzeitige Bildnisse von Regenten, getreue Wiedergaben von Denkmälern, Initialen, Urkunden, Handschriftenproben, Inschriften, Siegeln, Münzen u. a., das alles sind Dinge, die bisher schwer einem gröfseren Publikum zugänglich waren und die hier in so reicher Fülle geboten werden, dafs sie bei dem Leser deutliche Bilder statt der früheren unklaren Vorstellungen erzeugen müssen. Freilich fehlt es daneben nicht an Abbildungen, die ich gern entbehren würde[1]), freilich können die beigegebenen Karten, mag man die technische Ausführung oder die wissenschaftliche Durcharbeitung ins Auge fassen, milde gesagt nur sehr mäfsigen Ansprüchen genügen; aber trotz alledem würde ich nicht anstehen, das Buch aus vollem Herzen als ein geeignetes Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht in der Hand des Lehrers zu empfehlen, wenn dem Texte der deutschen Geschichte ein gleiches Lob wie den Bildern gespendet werden könnte. Aber leider ist

[1]) Ich rechne dahin die Vignetten zur Völkerwanderung, am Schlusse von Abschnitt I u. am Anfang von II S. 88 u. 89, die Bilder am Anfang und zum Schlufs von III S. 137 u. 165, ferner die Abbildungen auf S. 261 u. 267 u. manches andere. Solche freie Erfindungen des Künstlers, ohne Rückhalt an gleichzeitigen Darstellungen, sind an sich wenig belehrend, sie sind geradezu verwerflich, wenn sie, wie die Schlufsvignette auf S. 267, Dinge dem Gedächtnis des Beschauers einprägen, die mit der geschichtlichen Wahrheit in offenem Widerspruch stehen.

diese „Deutsche Geschichte", die L. Stacke „in Verbindung mit anderen" — wie es auf dem Titel heifst — zustande gebracht hat, wahrlich nicht dazu angethan, Lob und Anerkennung zu gewinnen.

Niemand wird von einer populären deutschen Geschichte, wie die vorliegende sein soll, erwarten, dafs sie überall auf eigenen Quellenstudien beruht, aber verlangen kann man doch wohl, dafs der Verf. die Resultate der neueren Forschungen, im grofsen und ganzen wenigstens, kennt, dafs er vertraut ist mit den besten Werken unserer grofsen Historiker über die einzelnen Perioden und vor allem, dafs er aus dem Material, das er aus ihnen schöpft, ein selbständiges Ganze zu schaffen versteht. Aber nichts von alledem läfst sich Herrn Stacke nachsagen. Was die Resultate der neueren Forschungen angeht, so ist der Herr Verfasser mit seinen Mitarbeitern durchaus abhängig von dem Umfang der Kenntnisse, der sich in der gerade benutzten bez. ausgeschriebenen Vorlage dokumentiert; unsere grofsen Historiker kennt er wohl nicht viel weiter, als er geraten gefunden, einzelnes aus ihren Werken wörtlich, mit und ohne Anführungszeichen, oder in einer bestimmten Art der Umarbeitung, in der er grofs ist, seinem Buche einzuverleiben; und nun gar die Fähigkeit, aus dem verschiedenartigen Material ein einheitliches Ganzes zu machen, ja die darf bei Herrn Stacke und seinen verbundenen anderen niemand suchen. Die Fugen in dem Mosaik, das sie geliefert, sind überall unschwer zu erkennen.

Es ist ein hartes Urteil, das Ref. da ausgesprochen, und er fühlt vollkommen die Verpflichtung, dasselbe als berechtigt zu erweisen. Der Raum, der einer Anzeige in dieser Zeitschrift zugemessen ist, macht es freilich dem Ref. unmöglich, das Material, welches er sich bei dem ihm sehr interessanten Studium dieser deutschen Geschichte in ziemlicher Fülle zusammengetragen hat, auch nur zum kleinsten Teile zu verwerten, indessen es genügt vielleicht das nähere Eingehen auf eine Seite des Stackeschen Buches, um den über die Art desselben aufzuklären, der nach der Lektüre dieses Buches solcher Aufklärung noch bedarf. Es handelt sich um die Beziehungen der Stackeschen Arbeit zu David Müllers bekannter „Geschichte des deutschen Volkes." Es ist das ein Buch, das seiner ganzen Art nach, als Kompendium, als Schulbuch, vor den Ausbeutungen Stackes hätte sicher sein sollen, und das nun, abgesehen davon, dafs ihm Anordnung und Disposition getreulich nachgebildet sind, ganze Seiten, viele einzelne Stellen wörtlich hat hergeben müssen, dessen Worte an vielen anderen Stellen umschrieben, breitgetreten, verwässert worden sind, um Herrn Stacke das Material für seine deutsche Geschichte zu liefern. Ref. weifs recht wohl, dafs D. Müller, wie er das selbst in der Vorrede zur 1. Aufl. angegeben, „unseren grofsen Meistern folgt nur wie der Ährenleser dem Schnitter", dafs also manches, was aus D. Müller genommen, auf eine ältere Quelle zurückweist, dafs

aber auch hier Stacke nicht die ältere Quelle, sondern D. Müller ausgeschrieben, ist meist nicht schwer zu erweisen.

Stacke hat D. Müller benutzt für die beiden ersten Abteilungen und zwar von S. 112 seines Buches an bis S. 478 derart, dafs 78 von diesen 366 Seiten Entlehnungen gröfseren oder kleineren Umfangs aufzuweisen haben. Manchmal sind es ganze und halbe Seiten, die wörtlich ausgeschrieben sind, manchmal blofs mehrere Zeilen, oft sind auch die Gedanken D. Müllers in etwas veränderter Form wiedergegeben. Bezeichnend für den Kompilator ist, dafs es stets solche Stellen sind, welche die geschichtliche Entwickelung einzelner Völker, einzelner Perioden u. s. w. im allgemeinen charakterisieren, für die blofse Geschichtserzählung ist natürlich D. Müller in seiner Gedrängtheit nicht ausführlich genug gewesen. Die vom Ref. bearbeitete 8. Aufl. D. Müllers konnte Herrn Stacke wenigstens für das 1. Heft nicht vorliegen, da sie erst Ende 1879 erschienen ist, wo wahrscheinlich die erste Abteilung der Stackeschen Geschichte gedruckt ward, nach des Ref. Beobachtungen hat St. aber auch die 6. u. 7. Aufl. nicht vor sich gehabt oder doch nicht dauernd benutzt, seine Grundlage war vermutlich die 5. Auflage[1]). Alle die Fehler und Versehen, die dort stehen, hat Stacke getreulich herübergenommen. Ref. bedauert sich ein Eingehen auf Einzelheiten aus Rücksicht auf den Raum versagen zu müssen, will jedoch nicht unterlassen Freunde der Komik auf die schöne Stelle S. 270 zu verweisen, wo Stacke nach D. Müller über Ottos II. Niederlage bei Cotrone handelt und wo ihm seine Art, wie er D. Müller interpretiert und mit eigenem vermischt hat, einen lustigen Streich gespielt. Auch S. 391 ist nach dieser Seite hin nicht übel, wo aus dem Zuge Heinrichs V gegen die Friesen beim Abschreiben der Stelle ein Zug gegen die Fürsten geworden ist. Herr Stacke wird das natürlich dem Setzer in die Schuhe schieben.

Was man von einem Verf., der solche Sachen leisten kann, erwarten darf, bedarf wohl keiner ausführlicheren Erörterung. Und wer suchen will, wird denn auch vielerlei finden. Vor allem würde eine Untersuchung darüber, was denn nun von dem ganzen Buche Eigentum des Verfassers sei, überraschende Resultate ergeben. Ref. hätte vielleicht trotz seines Verhältnisses, in das er seit der 8. Aufl. zu David Müllers Buch getreten ist, darauf verzichtet ein Wort darüber zu sagen, wenn ihn nicht verschiedentliche rühmende Anzeigen, die er in geachteten Tagesblättern gelesen und die das Lob des Verf.s in allen Tonarten sangen, daran gemahnt hätte, dafs Schweigen hier geradezu unstatthaft sei.

Greiz. F. Junge.

---

[1]) S. 174 — es ist die einzige Stelle, wo etwas aus D. Müller mit Namensnennung ausgedruckt wird — steht „D. Müller nach . . . . . dem Chronicon Novaliciense", was D. Müller von der 5. Aufl. an hat, während in den

David Müller, Geschichte des deutschen Volkes, in kurzgefafster übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Achte verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Friedrich Junge, Prof. am Gymn. zu Altenburg. Berlin, Franz Vahlen 1880. 8. XLI und 489 S. 4,20 Mark.

Dieses treffliche Buch, welches seit seinem ersten Erscheinen 1864 sich schneller Verbreitung und Anerkennung zu erfreuen hatte, liegt nunmehr in achter Auflage vor. Leider ist der Verfasser am 20. Juli 1877 durch den Tod seiner segensreichen Wirksamkeit entrissen worden, aber sein Werk ist in die Hand eines einsichtigen Mannes gekommen, der die Pflicht zu berichtigen und zu bessern, wo es not thut, mit der Pietät, welche man einem begabten und bedeutenden Autor schuldet, wohl zu vereinigen verstanden hat. Was von vorn herein ein Hauptvorzug des Buches war, die Klarheit und Wärme der Darstellung, ist demselben vollständig erhalten geblieben; leise stilistische Besserungen sind mit sorgsamer Hand vorgenommen, ohne das Gepräge zu verwischen, welches der Verfasser seinem hochbedeutsamen Stoffe gegeben hat. Hinsichtlich des Inhalts sind besonders für die ältere Zeit herkömmliche Angaben, welche die neuere Forschung als irrtümlich erwiesen hat, berichtigt; z. B. ist der Einbruch der Hunnen nicht 375, sondern 373 gesetzt, der Ursprung des Lehnswesens fällt nicht in die Merowinger- sondern in die Karolinger-Zeit, die ersten Karolinger heifsen nicht mehr Pipin von Landen und von Heristal, sondern Pippin der ältere und der mittlere u. s. w. Der Herausgeber verwahrt sich dagegen, dafs nun alle Irrtümer getilgt seien, denn dieses Ziel ist bei dem Umfang des Stoffes fast unerreichbar; gröbere Irrtümer aber hat er überhaupt nicht zu berichtigen gehabt. An zahlreichen Stellen hat er auch für präzisere Fassung oder verdeutlichende Zusätze Sorge getragen. So ist bei der Erzählung von Kaiser Heinrich IV. nach dem Satze: „Der Papst mafste sich an entscheiden zu wollen, wer von beiden (Heinrich oder Rudolf von Schwaben) König zu sein verdiene" hinzugefügt: „Doch so hatte Heinrich seine Bufse in Canossa nicht gemeint. Wiederaufnahme in den Schofs der Kirche hatte er als reuiger Sünder bei dem Vertreter Gottes auf Erden gesucht, die Rechte seiner Krone hatte er nicht einen Augenblick aufgegeben." Bei der Angabe dessen, was Rudolf von Habsburg für die Herstellung des deutschen Königtums geleistet hat, ist hinzugefügt, dafs die Kurfürsten sich ihren Einflufs auf die Handlungen des Königs durch ihre „Willebriefe" sicherten. Im dreifsigjährigen Kriege ist die Charakteristik Wallensteins § 392 und die Darstellung seiner Katastrophe § 406 genauer gefafst. Bei Friedrichs

Aufl. 1—4 Chronicon Novalese steht. • Da nun S. 113 in einer durchaus aus D. Müller entlehnten Stelle noch steht „catalaunische Gefilde (bei Chalons sur Marne)", was D. Müller in der 6. Aufl. durch das richtige Mauriacus bei Troyes ersetzt hat, so liegt der Schlufs, den Verf. oben gezogen, sehr nahe.

d. Gr. Jugend ist die Angabe über die Hinrichtung Kattes zu Küstrin so präzisiert: „Vor dem Fenster seines Gefängnisses sah Friedrich den Freund vorüberführen zum Richtplatze, er hörte das „Halt" des begleitenden Offiziers, ohnmächtig sank er zusammen".

Im ganzen hat das Buch, bei aller Sorgfalt der Korrektur, doch nur solche Änderungen erfahren, wie sie wohl auch der Verfasser bei erneuter Revision vorgenommen haben würde. Dankenswert ist es, dafs bei minder bekannten Ortsnamen der Herausgeber eine Angabe über die Lage hinzugefügt hat; zur Anwendung der neuen Orthographie hat er sich noch nicht entschliefsen können. Da auch die Zählung der Paragraphen mit Ausnahme einer geringen Abweichung gegen Ende des Buches dieselbe geblieben ist, so kann die neue Auflage unbedenklich neben den drei vorhergehenden gebraucht werden. Doch kommt darauf soviel nicht an, denn das Werk ist kein eigentliches Schulbuch; es wendet sich an das Interesse des Schülers für häusliche Lektüre, es ergänzt und unterstützt die Einwirkungen des Unterrichts. Gewifs ist die lebendige Erzählung des Lehrers das erste und vornehmste, woraus der Schüler seine Anregung schöpfen soll, aber sie geht vorüber, und dem Gedächtnis der meisten Schüler prägen sich nur Einzelheiten ein. Wenn der Lehrer das Buch, dessen Nachlesen er seinen Schülern empfiehlt, bei der Vorbereitung für seinen Unterricht selbst benutzt, so klingt ungesucht manches von dem, was dort gedruckt vorliegt, in seinem Vortrage wieder; und wenn auch vieles im Unterricht nicht vorkommt oder wenigstens nicht sehr betont wird, so findet sich der Schüler dann doch bald zurecht. Der Verfasser hat sein Buch, dessen Darstellung, trotz der Angabe auf dem Titel, nicht ganz kurz gefafst ist, aber überall spannend und lehrreich, für den Kursus der Tertia bestimmt, jedoch mit dem Zusatz, dafs es zugleich ein Lesebuch sein soll, und dafs auch der Primaner es mit Nutzen gebrauchen könne. Die Verbreitung, welche es bisher gefunden hat, beweist, dafs unsere Jugend ein solches Buch gern aufnimmt, und dafs sie in ihrer Kenntnis der vaterländischen Geschichte über blofse Kompendienweisheit hinausstrebt. Auch in die Mannigfaltigkeit der Territorialgeschichte führt das Buch in geschickter Weise ein, indem es dieselbe an eine Übersicht der unter Maximilian I. gemachten Kreiseinteilung des Reiches anknüpft. Hervorzuheben sind ferner die am Schlusse der Hauptperioden gegebenen Darstellungen des Kulturlebens: über die Kirche, das Rittertum, das Städtewesen, die Wirkungen des dreifsigjährigen Krieges u. s. w.

Der Herausgeber verheifst für künftige Auflagen noch weitergehende Durcharbeitung des späteren Mittelalters und einiger Zeiträume der Neuzeit. Der Abschnitt über die deutsche Hansa wird einige Änderungen erfahren müssen, besonders nach dem

verdienstlichen Werk von D. Schäfer „Die Hansestädte und König Waldemar“ Jena 1879. Die scharfen Urteile über Karl IV. § 223 und über den Prager Frieden § 408 könnten etwas gemildert werden. Für die Zeit nach 1815 wäre zu wünschen, dafs die Leistungen der Nation in Litteratur, Kunst und Wissenschaft etwas eingehender behandelt würden, als es jetzt in § 709 geschieht; dagegen würde die Darstellung des Krieges von 1870 durch kürzere Fassung gewinnen, namentlich ist es nicht nötig, so oft die einzelnen Armeecorps und Divisionen zu bezeichnen. Beim Kriege von 1866 ist, obgleich die ganze vorhergehende Darstellung das Wachsen der Kluft zwischen Österreich und Deutschland erkennen läfst, doch wohl noch eine kurze Begründung der Notwendigkeit dieses Krieges hinzuzufügen.

Immer bleibt es eine Schwierigkeit für den Schriftsteller wie für den Lernenden, die Fülle des geschichtlichen Stoffs zu beherrschen und zu gestalten. Möge ein Buch, das diese Aufgabe in so anerkennenswerter Weise löst und unsre Vergangenheit so lebensvoll vorführt, auch ferner seinen Segen weithin verbreiten! Der Verleger hat durch billigen Preis und durch einen im Vergleich zu früheren Auflagen gröfseren Druck das seinige dazu gethan.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

**Döring, Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde als Vorbereitung des geographischen Unterrichts. Leipzig, 1881.**

Der Verfasser, Direktor des Gymnasiums in Dortmund, liefert in diesem kleinen, nur 46 Seiten umfassenden Schriftchen vielleicht den wichtigsten Beitrag zur Methodik des heimatskundlichen Unterrichts, den wir seit Fingers klassischem Buch „Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde“ (4. Aufl. 1876) erhalten haben.

Im Gegensatz zu der ganz verkehrten und doch noch so weit bei uns verbreiteten Anschauung, dafs die Heimatskunde im Stil einer detaillierten Topographie des Schulorts und seiner Umgebung den eigentlichen geographischen Schulunterricht beginnen müsse, das Kennenlernen aller Dörfer, Hügel und Bäche, ja sogar der administrativen Einteilung des Heimatsgebietes (am liebsten in der preufsischen Façon der „Provinzkunde“) Selbstzweck der geographischen Elementarunterweisung sein solle, steht dieser Leitfaden auf dem allein zu rechtfertigenden Standpunkt, dafs die Heimatskunde als Propädeutik der Erdkunde nur Mittel zum Zweck sei, dafs sie die Heimatseindrücke nur zu verdeutlichen, zu sichten und zu verwerten habe zur Induktion der unentbehrlichen Grundbegriffe aller Erdkunde, die kein Schüler aus dem „kleinen Daniel“ auswendig lernen darf, soweit ihm irgend die Heimat zu deren sinnlichem Begreifen Gelegenheit giebt.

Unser Leitfaden knüpft nicht wie das Fingersche Werk an

ein einzelnes Beispiel an, sondern giebt generelle Anhaltspunkte, deren Anwendung auf den jedesmaligen Schulort dem Lehrer überlassen wird. Die erste Abteilung bespricht die allgemeinen Verhältnisse der Heimat (die Erleuchtung und Erwärmung durch die Sonne, die Bodengestalt, sonstige Bodenbeschaffenheit, Gewässer und Rückwirkung des Menschen auf den zu seinem Wohnraum erkorenen Boden), die zweite viel kürzere giebt Anleitung, wie aus der Einzelbetrachtung der eigenen Umgebung dem Schüler das Bedürfnis und das Verständnis der Landkarte zu erwecken ist, um dem grauenhaften Mifsbrauch endlich abzuhelfen, in welchen unerfahrene junge Lehrer nur zu leicht verfallen: gleich mit Globus und Wandkarten die Anfänger zu überfallen, als wenn diese von selbst wüfsten, was sie sich unter all der Symbolik zu denken hätten.

Überall, sowohl in Stoffauswahl wie Fassung, spricht hier der kundige Schulmann uns an, und es würde uns an dieser Stelle aufser der bereits im obigen mittelbar ausgesprochenen warmen Empfehlung dieser Schrift nichts zu sagen erübrigen, wenn wir nicht die Pflicht hätten, auf eine eigentümliche Grenzüberschreitung des heimatskundlichen Gebiets aufmerksam zu machen, die unseres Bedünkens hier vorliegt. Der Verf., obwohl er mit vollem Recht grundsätzlich den Schüler noch nicht gleich bei dieser geographischen Vorerziehung mit der Kugelgestalt der Erde bekannt machen will, knüpft stets an die Besprechung des Heimischen vergleichende Betrachtungen über die entsprechenden oder nicht entsprechenden Vorkommnisse in der Ferne, ja über die ganze Erde hin; wir finden da schon einen Abschnitt über „Zonen", der von gar keiner Erdgestalt etwas wissende Anfänger soll sich „den mittleren Teil der Erdoberfläche" als „heifse Zone" denken, es wird ihm schon erzählt von der anderen Tier- und Pflanzenwelt nördlicher und südlicher Erdstriche u. s. w., was doch sicher dem eigentlich geographischen Folgeunterricht angehört und der vom Verf. auf volle $^3/_4$ Jahre des Sextakursus veranschlagten Einführung in die Vorbegriffe ohne Not Verlängerung schafft.

Halle. Kirchhoff.

---

W. Gallenkamp, Synthetische Geometrie. (Teil IV der Elemente der Mathematik.) I. Abteilung. Die Kegelschnitte in elementar-synthetischer Behandlung. II. Abteilung. Die Linien und die Flächen zweiter Ordnung nach den Methoden der Geometrie der Lage. Iserlohn, J. Baedeker. 1880. III, 33 und 128 S. 8.

Mit den vorliegenden zwei Bändchen hat der Herr Verfasser seinen in weiteren Kreisen bekannten Elementen der Mathematik einen vierten Teil hinzugefügt, der unsern höheren Lehranstalten ein Hülfsmittel für die Vorbereitung der Schüler zum Studium der synthetischen Geometrie und für die erste Ein-

ihrung in dieselbe bieten will. Der Vorbereitung ist die erste bteilung gewidmet. Der Herr Verfasser hat sich dabei die berühmten Steinerschen einleitenden Vorlesungen zum Vorbild genommen, ohne sich aber sklavisch diesem Vorbilde anzuschliefsen. ielmehr hat er mit dem ihm eigenen pädagogischen Geschick us dem reichen Stoff eine zweckmäfsige Auswahl getroffen und as Ausgewählte in streng logischer Anordnung, klar und präzis orgetragen. In Bezug auf die Einheitlichkeit der Darstellung und ie Durchsichtigkeit der leitenden Gesichtspunkte unterscheidet ich das Buch vorteilhaft von der Geiserschen Bearbeitung der ben genannten Steinerschen Vorlesungen, einem Werke, das enig aus einem Guss gearbeitet ist, da es alle Gesichtspunkte usammenfassen wollte, die Steiner in den verschiedenen Jahren u Grunde gelegt hat.

Um den Inhalt der in Rede stehenden Abteilung kurz zu kizzieren, so beginnt der Verf. mit der bekannten elementaren Definition der Ellipse und Hyperbel als geometrischer Örter. Daraus folgt die gemeinsame Definition beider Kurven als des geometrischen Ortes eines Kreises, der durch einen gegebenen Punkt geht und einen gegebenen Kreis berührt. Die Parabel ergiebt sich als Grenzfall, wenn der gegebene Kreis in eine gerade Linie übergeht. So ist eine gemeinsame Definition für lle Kegelschnitte gewonnen, und im folgenden werden daraus gemeinsame Eigenschaften dieser Kurven abgeleitet, die sich vorugsweise auf Tangenten und Brennpunkte beziehen. Eine Anahl von Aufgaben, namentlich Tangentenkonstruktionen, findet labei ihre Lösung. Es folgt die Definition der Leitlinie als Ort les Schnittpunktes der beiden Tangenten, die in den Endunkten einer sich um einen Brennpunkt drehenden Sehne gezogen sind, woraus sich dann die zweite gemeinsame Definition ler Kegelschnitte ergiebt als des Ortes der Punkte, für die das Verhältnis der Entfernungen von einem gegebenen Punkte und iner gegebenen Geraden ein Konstantes ist. Daran schliefst sich, ür Ellipse und Hyperbel gesondert, die Ableitung einiger metrischen Tangentenrelationen, sowie der Eigenschaften der um- und einbeschriebenen Parallelogramme, der konjugierten Durchmesser u. s. w.

Weiter werden die bisher nur für die Ebene definierten Kurven als Schnitte des Kegels betrachtet. Der Verfasser beschränkt sich aber nicht blofs, wie es in elementaren Lehrbüchern meist geschieht, auf den Nachweis der Identität beider Definitionen, sondern benutzt die dadurch gewonnene Fundamentalbeziehung zwischen Kreis und Kegelschnitten, die ja die Quelle der projektivischen Beziehungen und damit der neueren synthetischen Geometrie ist, zur Ableitung der Polareigenschaften der behandelten Kurven. Endlich werden die für projektivische Gebilde geltenden metrischen Relationen, daraus die involutorischen Beziehungen an Vierecken und Kegelschnitten, sowie die Sätze von Pascal und Brianchon abgeleitet.

Was die Verwertung des Buches für Schulen betrifft, so gehört allerdings das hier Gebotene nicht mehr zum Pensum der meisten Gymnasien. Wenn aber neuerdings eine Erweiterung jenes Pensums angestrebt wird, so kann es sich nur darum handeln, die Elemente der Kegelschnittstheorie in analytischer oder synthetischer Behandlung in der Prima vorzutragen. Die synthetische Behandlung verdient durch die aufserordentliche Bereicherung der Anschauung vielleicht vor der analytischen den Vorzug; jedenfalls wird in der synthetischen Darstellung der Kern der Sache besser sichtbar, der, wie Steiner sich ausdrückt, „darin besteht, dafs die Abhängigkeit der Gestalten von einander und die Art und Weise aufgedeckt wird, wie ihre Eigenschaften von den einfacheren Figuren zu den zusammengesetzten sich fortpflanzen." Mindestens bilden also neben den analytischen Betrachtungen die synthetischen eine notwendige Ergänzung. Daher entspricht die erste Abteilung des Gallenkampschen Buches einem Bedürfnis aller Schulen, an denen die Geometrie der Kegelschnitte gelehrt wird. Die Darstellung ist allerdings, wie in allen Lehrbüchern des Verfassers, zu knapp, als dafs das Buch einem Schüler zum Privatstudium in die Hand gegeben werden könnte. Aber an der Hand eines geschickten Lehrers wird der Schüler daraus grofsen Nutzen ziehen, und auch der Lehrer selbst wird manche Anregung aus demselben empfangen.

Die zweite Abteilung, die, unabhängig von der ersten, ein selbständiges Ganzes für sich bildet, geht weit über die Grenzen des Lehrplanes der meisten Schulen hinaus; sie ist zunächst für die Oberprima der vom Verfasser geleiteten Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule bestimmt. Dafs diese Schule seit mehreren Jahren eine eingehendere Behandlung der synthetischen Geometrie in ihr Pensum aufgenommen hat, rechtfertigt sich dadurch, dafs sie ihre Zöglinge für die technische Hochschule vorbilden will. Für den Techniker und Ingenieur aber ist eine Vertrautheit mit den Resultaten und Methoden der neueren Geometrie nötig als der Grundlage der graphischen Statik und zum Teil der darstellenden Geometrie; und diese Grundlage prägt er sich am besten auf der Schule ein, wo naturgemäfs die Anregung des Lehrers viel wirksamer sein kann, als bei einem akademischen Vortrag. Freilich hat sich der Lehrer ein hohes Ziel gesteckt, wenn er in sein Pensum solche Kapitel aufnimmt, die sonst erst der Student, und zwar manchmal in höheren Semestern, kennen lernt; und es ist eine anerkennswerte Leistung, hier gute Erfolge zu erzielen.

Es werden dem Lehrgang die Anschauungen der Geometrie der Lage zu Grunde gelegt, wie sie sich im Anschlufs an die Arbeiten von Staudt entwickelt haben. Nachdem nach Staudt die harmonischen Elemente (und damit die projektivische Beziehung der Grundgebilde erster Stufe) unabhängig von Mafsbestimmungen definiert sind, wird die Erzeugung der Kegelschnitte

durch projektivische Strahlenbüschel und Punktreihen erörtert und die Fundamentaleigenschaften dieser Kurven abgeleitet. Daran schliefsen sich zwei Abschnitte über Polarität und Involution. Den Übergang zu den Raumgebilden bildet die Betrachtung der Regelscharen und Regelflächen, ihre Entstehung aus projektivischen Punktreihen, die nicht mehr in einer Ebene liegen, und aus projektivischen Ebenenbüscheln. Es folgt die Kollineation und Reciprocität der Grundgebilde zweiter Stufe, die Erzeugung der Flächen zweiter Ordnung durch reciproke Strahlenbündel, resp. reciproke ebene Systeme, weiter die Ableitung der Polareigenschaften der Flächen zweiter Ordnung. Zum Schlufs endlich wird die Reciprocität und Kollineation räumlicher Systeme behandelt. Es würde zu weit führen, die einzelnen Kapitel ausführlicher zu besprechen. Nur das eine möge noch erwähnt werden, dafs dem Referenten der Abschnitt über Involution besonders beachtenswert erscheint. Derselbe ist viel ausführlicher als in dem bekannten Lehrbuch von Reye, und die Beweise sind hier strenger geführt, als es meist zu geschehen pflegt. Namentlich tritt dies bei den Sätzen hervor, die über die Bestimmung der Kegelschnitte durch imaginäre Elemente handeln. Wir fassen schliefslich unser Urteil dahin zusammen, dafs die Vollständigkeit des Inhalts, die wohldurchdachte Anordnung, die knappe, aber klare und präzise Darstellung die zweite Abteilung für Studierende als ein sehr geeignetes Hülfsmittel zum Studium der Elemente der synthetischen Geometrie erscheinen lassen.

Berlin. Wangerin.

---

**Hagenbachs Leitfaden zum christlichen Religionsunterrichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 6. Aufl. revidiert und teilweise umgearbeitet von Lic. S. Martin Deutsch, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin. Leipzig, Hirzel 1881. 278 S.**

Diese neue Auflage des Leitfadens (vgl. die Anzeige der 5. Aufl. in dieser Ztschr. 1877 S. 709) hat in Hrn. Prof. Deutsch einen Bearbeiter gefunden, der sich mit dem Geiste des Buches eins fühlte, aber auch sonst sich nicht berechtigt glaubte, dasselbe wesentlich zu ändern. Seine Arbeit beschränkt sich hauptsächlich auf Zusätze, welche bestimmte Bedürfnisse des Unterrichts berücksichtigen. So finden wir jetzt Angaben über den alttestamentlichen Kultus, die Geschichte Israels unter den Königen, eine ausführliche Analyse des Römer- und Galaterbriefes, die Unterscheidungslehren der evang. und kath. Kirche, und zwar jede für sich im Zusammenhang entwickelt, am Schlufs die ökumenischen Symbole und 21 Artikel der Augsburger Konfession. Aufserdem hat der Bearb. vielfach Kürzungen vorgenommen, besonders in den speziell wissenschaftlichen Angaben, worin in späteren Auflagen noch mehr geschehen könnte. Daher ist das Buch trotz der bedeutenden Zusätze nur um 9 Seiten gewachsen. Die störende Einrichtung,

dafs der Stoff in Text und Anmerkungen verteilt ist, wird sich auf die Dauer wohl kaum halten lassen.

Mörs. Joh. Hollenberg.

---

C. Otto Schäfer, Lehrbuch und Leitfaden für den evang. Religionsunterricht in den oberen Klassen von Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten. Mit Rücksicht auf Kirchengeschichte, Bibelkunde, christl. Kirchenjahr und die evang. Heilslehre (Glaubens- und Sittenlehre). 3. Teil des Lehrb. f. den ev. Relig. 2. Auflage. Mit 2 Karten: Palästina, die Reisen Pauli. Frankfurt am Main. Moritz Diesterweg, 1881. 272 S. 2 M. 20 Pf.

Vorstehende Schrift, deren Inhalt auf dem oben noch nicht ganz vollständig abgedruckten Titel mit erschreckender Weitläufigkeit angegeben ist, ist eine Erweiterung des in dieser Ztschr. 1880 S. 513 von mir beurteilten Werkchens, durch welche dasselbe auch für höhere Lehranstalten brauchbar gemacht werden soll. Das Buch verdient die Anerkennung, dafs es auf Grund ausgedehnter Lehrerfahrung den Gegenstand in mildem Sinne mit zweckmäfsiger Auswahl darlegt. Daher hat es bereits in seiner früheren Form vielfach Beifall gefunden. Infolge der Einschiebungen ist jedoch die Bearbeitung des Stoffes nicht ganz gleichmäfsig, zuweilen nimmt sie in zu ausführlicher Darlegung dem Lehrer das Wort vorweg, zuweilen ist sie ganz skizzenhaft. Hier noch einige Desiderien für eine neue Auflage. Über Jakobus S. 9 bietet auch diese Aufl. noch keine Klarheit; die bei dem wissenschaftlichen Forschern, so viel ich weifs, verbreitetste Ansicht, dafs Jakobus der Gerechte ein wirklicher Bruder Jesu, Sohn Josephs und Marias, gewesen sei, bleibt unerwähnt. Die Ausführungen über Ignatius S. 15 sind zu revidieren. Wie man von dem Brief des Barnabas mit seiner allegorischen Exegese u. s. w. sagen kann, er trage ganz den apostolischen Charakter (S. 20), ist mir nicht recht verständlich. S. 144 spukt noch immer, wie in so vielen populären Büchern, das Pfingstfest als Fest zur Erinnerung an die Gesetzgebung, während diese Auffassung dem A. T. selbst wenigstens völlig fremd ist. S. 149 steht Esdrälon, soll heifsen Esdraëlon, dies aber ist zu verändern in Esdrelon oder Esdraëla. Die Etymologie „Jordan = der Rauschende" S. 150 beruht nur auf einer höchst problematischen Vermutung von Gesenius. S. 157 ist das Beispiel aus Psalm 8, 5 nicht passend, da hier die Übersetzung Luthers anerkannt falsch ist. Als Druckfehler bemerke ich: S. 20 Origines, S. 34 γεννηθεῖς und ποιηθεῖς.

Mörs. Joh. Hollenberg.

Karl L. Leimbach, Lic. Dr. Direktor der Realschule I. O. zu Goslar, Hilfsbuch für den evang. Religionsunterricht in höheren Schulen. II. Teil für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, 1. Abteilung (Sekunda) Bibelkunde und Kirchengeschichte, Hannover, Carl Meyer 1881. VIII u. 141 S. 1 M. 50 Pf.

Der Titel dieses Buches würde genauer sein, wenn statt evangelisch vielmehr konfessionell-lutherisch gesetzt würde. Zur Charakteristik des in ihm herrschenden Geistes mögen folgende Citate genügen: S. 119 „Trotzdem Zwingli die heilige Schrift stärker hervorzukehren schien als Luther, beugte dieser jedoch sich stets unter dieselbe, während jener sie hie und da meisterte. — Das ganze Gepräge beider (der luth. u. ref.) Kirchen ist durchaus verschieden. So hatte Luther das Richtige herausgefühlt, wenn er 1529 auf dem Kolloquium zu Marburg zu Zwingli sagte: „Ihr habt einen anderen Geist als wir." S. 121 „So tritt im Jahre 1560 der Kurfürst Friedrich III. von der Pfalz zur reformierten Kirche über und zwingt auf Grund des Augsburger Religionsfriedens seine sämtlichen Unterthanen zur Nachfolge." „Noch bedeutsamer war der Übertritt des Kurfürsten Johann Sigismund von Brandenburg, welcher während des Streites um die Herrschaft in Jülich-Cleve i. J. 1613 zur reformierten Kirche übertrat und dadurch die lange andauernde Trennung zwischen dem Fürstenhause und dem gröfsten Teil seines Volkes in religiöser Hinsicht herbeiführte, welche erst im Jahre 1817 durch die Einführung der Union in Preufsen äufserlich aufgehoben worden ist. — Unter den deutschen Reichsstädten ist bereits ziemlich frühe Bremen den reformierten Einflüssen erlegen." Daher ist auch das Eindringen ref. Lehre in die luth. Kirche eine Gefahr und Joachim Neander und Tersteegen lernen die Schüler nicht kennen. Im allgemeinen hat der Verf. sich dabei eng an Kurtz angeschlossen.

Mit dieser konfessionellen Engherzigkeit, welche das Buch für altpreufsische Gymnasien, bei denen gesetzlich die Union besteht, gänzlich unbrauchbar macht, harmoniert die Stellung des Verf.s zur Kritik: S. 8 das Buch Josua ist „wohl auf Grundlage der von Josua gemachten Aufzeichnungen bald nach Josuas Tod, aber vor Davids Regierungszeit abgefafst worden." „Die Entstehung des Buches der Richter mufs vor Davids Eroberung von Jerusalem gesetzt werden. Die jüdische Tradition, dafs Samuel das Buch verfafst habe, kann richtig sein (Was kann nicht alles sein?) S. 20 Jesaja „hat sich in den letzten 13 Jahren des Hiskia vom öffentlichen Leben in die Einsamkeit zurückgezogen, und in dieser Zeit nicht nur seine bisherigen Weissagungen gesammelt und geordnet, sondern auch neue Weissagungen empfangen, welche eben im zweiten Teile seines Buches uns erhalten sind" u. s. w. In allen diesen Fällen hält der Verf. es für seine Pflicht, seine in der That beneidenswerte Sicherheit über diese Probleme den Schülern mitzuteilen. Geradezu sonderbar berührt es jeden, der mit der

Textkritik des A. Testaments, auch wie sie Männer wie Delitzsch, die nicht im Geruch des Unglaubens stehen, ausüben, auch nur oberflächlich bekannt ist, wenn er auf S. 9 liest: „Zwei kleine Schreibfehler finden sich übrigens in den zwei Büchern Samuelis u. s. w.“ Schon etwas kühner heifst es auf S. 25 „Schreibfehler finden sich übrigens auch in den Samuelis- und Königebüchern u. s. w. und in einzelnen Fällen bietet die Chronik die richtigere Lesart.“ Was brauchen übrigens die Schüler hiervon zu wissen? S. 22 erfahren sie sogar von der doppelten Recension des Jeremia. Sonst enthält das Buch den gewöhnlichen Stoff. Die neue Einteilung des A. T.s, welche der Verf. versucht hat und welche ihn z. B. zwingt, die Bücher der Könige unter die alttestamentliche Offenbarung nach der Gefangenschaft zu gruppieren, kann ich nicht besonders glücklich finden. Auch der Ausdruck wäre öfters zu bessern. An Druckfehlern ist mir u. a. aufgefallen: S. 49 oberliefert, S. 71 Acta Pilata, S. 72 Hieropolis, S. 74 Sakkos, S. 99 und S. 100 Clairveaux.

Mörs. Joh. Hollenberg.

---

**Methodik des Turnunterrichts.** Den deutschen Turnlehrern, Turnwarten und Vorturnern gewidmet von Moritz Zettler, Oberlehrer an der Realschule und Oberturnlehrer für die städtischen Turnanstalten in Chemnitz. Zweite, sehr vermehrte und umgeänderte Auflage. Berlin, 1881. Verlag von Gustav Hempel. 304 S.

In der grofsen Fülle turnerischer Litteratur ist noch eine empfindliche Lücke vorhanden: für höhere Schulen, besonders Gymnasien, giebt es keinen befriedigenden Leitfaden. Mit einiger Erwartung nahm deshalb Ref. vorliegendes Buch zur Hand, da es von einem Schulmanne herrührt, der sich als Leiter des Turnunterrichts einer höheren Schule die Frage nach der eigentümlichen Einrichtung des Turnwesens gerade an einer solchen vorgelegt haben mufste. Doch die Erwartung wurde nicht erfüllt. Verf. behandelt seinen Gegenstand so allgemein, dafs Schul- und Vereinsturnen, der Turnunterricht an Elementarschulen, Mädchenschulen und höheren Lehranstalten neben einander Platz findet, manches wohl aber überhaupt nicht in eine Methodik des Turnunterrichts gehört. Abgesehen von der behaglichen Breite, mit welcher selbst Fragen besprochen werden, die zu den längst endgültig beantworteten gehören, ist das Buch mit Geschick und Sorgfalt abgefafst. Aber da es eben das Turnen an höheren Schulen nur gelegentlich streift, würde es für die Leser dieser Zeitschrift ohne Interesse sein, eine genauere Analyse des Inhalts zu geben.

Berlin. Fr. Wagner.

# DRITTE ABTEILUNG.

## NEKROLOG.

### Adalbert Kuhn.

#### Ein Bild seines Lebens und Wirkens.

Biographische Mitteilungen über Adalbert Kuhn erschienen bereits in der Leipziger Illustrierten Zeitung, welche in jenem Jahre ihren „Neuere Germanisten“ nebst den Bildnissen derselben vorführte. stand damals schon auf der Höhe seiner wissenschaftlichen Forschungen, jener Artikel zeichnet in trefflicher Weise den Entwickelungsgang r Studien und legt die hohe Bedeutung der von Kuhn erst ins Leben fenen Wissenschaft der vergleichenden Mythologie der indogermanischen er dar. Von den äufseren Lebensverhältnissen und Charaktereigenschaften Mannes, als eines noch Mitlebenden, konnte damals selbstverständlich das Notwendigste mitgeteilt werden. Noch aber waren dem rastlos enden Manne siebenzehn Jahre reichgesegneten Schaffens gegönnt, und esem Lebensabschnitt gerade kamen, vermöge seiner veränderten Lebensng, die schönsten Seiten seines Charakters zur Bethätigung. Zwar in Grundfesten seines Gemüts- und Geisteslebens war Kuhn stets derselbe: rhaftigkeit und Treue, strengstes Pflichtgefühl und unermüdliche Arbeitskennzeichneten von jeher den trefflichen Mann, in welchem aber auch Tiefe des Gemüts, des Mitgefühls, der edelsten Menschenliebe verborgen von der die ihm Nahestehenden gewifs frühzeitig die schönsten Beweise gen, die aber in weiteren Kreisen erst während seines Direktorats voll nt und geschätzt werden konnte.

Versuchen wir es, ein Bild seines Lebens zu zeichnen. Der Ort, an dies geschieht, rechtfertigt nicht nur ein solches Vorhaben an und für er giebt auch die Grenzen an, innerhalb deren wir uns zu halten haben. Gelehrten Adalbert Kuhn hat seine Zeitschrift einen gebührenden ruf gewidmet, hier gilt es dem Gymnasialdirektor ein dankbares t der Erinnerung zu weihen.

Aufrichtige Verehrung und Liebe sind aber die einzigen Kräfte, die der zeichnete für dies Unternehmen aufbieten kann; sollte es ihm dennoch gen, vielleicht auch im Sinne seiner Kollegen, ein annähernd ähnliches des ehemaligen Direktors zu entwerfen, so wäre ein geringer Zoll des es, den wir in reichem Mafse dem Verewigten schulden, auch an dieser s abgetragen.

Franz Felix Adalbert Kuhn wurde am 19. November 1812 zu gsberg in der Neumark geboren. Sein Vater, welcher Lehrer am dortigen nasium war, starb in der Blüte seines Lebens, ein Jahr nach der Geburt s seines dritten Sohnes. Die Mutter, in ihrem fünfundzwanzigsten nsjahre Witwe geworden, zog mit ihren Kindern nach Berlin zurück, ie an dem Vater und den Schwestern eine Stütze in ihrem trauervollen in fand. Die wichtigste Lebenssorge, die Erziehung der vaterlosen en, von denen der älteste dem schwergeprüften Mutterherzen durch den entrissen wurde, blieb ihr allein überlassen. Sechsundfünfzig Jahre hat en Gatten überlebt, hat ihre Söhne beide im Lehrerstande als tüchtige ier ins Leben treten sehen, eine Schwiegertochter und zwei Enkel len die erneute Freude ihres Lebens, aber von Angesicht zu Angesicht sie die letzteren nur im zartesten Kindesalter gesehen: sie erblindete, zwanzig volle Jahre lebte sie so ohne den Anblick der geliebten Ihrigen, der Tod die zweiundachtzigjährige Greisin aus diesem Leben abrief. s gleich hier erwähnt, dafs Kuhn lange, lange Jahre hindurch seinen

täglichen Spaziergang zur Mutter lenkte; es war ihm ein Herzensbedürfnis, die Vereinsamte täglich zu sprechen, und von der Mutter ging er in demselben Hause zur Schwägerin, die acht Jahre das Krankenbett hütete, und spendete da Trost und Lebensmut in seiner schlichten, herzlichen Weise.

Kuhn wuchs im grofsväterlichen Hause in der Fruchtstrafse, das damals weit vor den Thoren der Stadt lag, zum Knaben heran. Die Entwickelung dieser Stadt Berlin aus den Zeiten der Freiheitskriege heraus bis zur Kaiserstadt, von dem Fünftel bis zur vollen Million ihrer Einwohnerzahl, alle ihre Wandlungen im äufseren Ansehen, ihre inneren Umwälzungen im politischen, wissenschaftlichen und sozialen Leben — das alles hat Kuhn als Schüler, als Student, als Lehrer, als Direktor mit durchlebt und auf sich wirken lassen.

Bis zu seinem zwölften Lebensjahre besuchte Kuhn die alte Hartungsche Schule, von Michaelis 1825—27 das Graue Kloster, trat dann als Hospes in das Joachimsthalsche Gymnasium ein und wurde nach anderthalb Jahren Alumnus desselben. Die Anstalt stand unter Meinekes bewährter Leitung; die Namen der damaligen Professoren Krüger, Passow, Salomon, Snethlage, Köpke, Pfund und Seebeck sind noch jetzt in der philologischen und pädagogischen Gelehrtenwelt von gutem Klange. Von den 6 Inspektoren des Alumnats[1]) in Kuhns letztem Schülerjahre sind noch zwei am Leben: Professor Biese in Putbus und der Direktor emeritus des Johanneums in Hamburg Professor Dr. Joh. Classen. Der unlängst als Stadtrat verstorbene Dr. Techow, sowie drei längst Dahingeschiedene, darunter Professor Ilgen, waren die übrigen Mitglieder des Inspektoren-Kollegiums. Vor allem war es der 1832 eben zum Professor beförderte Dr. Seebeck (der ebenfalls noch in Jena, nachdem er vor einigen Jahren das Kuratorium der Universität niedergelegt hat, seiner wissenschaftlichen Mufse lebt), welcher bei diesen jüngeren Lehrern, wie auch bei den Schülern im höchsten Ansehen stand. Es herrschte ein wahrhaft kollegialisches Verhältnis unter diesen Männern, das nicht ohne Rückwirkung auf den Verkehrston im Alumnat bleiben konnte. Als Professor Seebeck zu seiner Hochzeit im Herbst 1832 die sämtlichen Inspektoren geladen hatte, da feierten die Alumnen das Fest ihres geliebten Lehrers mit. Die Punschbowle hatte die jugendliche Begeisterung allzusehr gesteigert: es entstand in später Stunde einige Unruhe im Alumnat, und die Herren Inspektoren zogen sich am nächsten Morgen von ihrem verehrten Direktor eine ernste Rüge zu; doch gab Meineke, so fährt mein Gewährsmann fort, der Sache, nachdem er die Veranlassung erfahren hatte, keine weitere Folge.

Wer von uns Lehrern das Glück gehabt hat, seine Gymnasialzeit unter einem tüchtigen Direktor und einem einheitlich gesinnten Lehrerkollegium zu verleben, der hat als Schüler bereits, wenn auch unbewufst, die Grundsätze in sich aufgenommen, nach denen er später selber die praktische Seite seines Berufes auffafst und handhabt. Ganz abgesehen davon, dafs Kuhn als Direktor bei der Behandlung mancher Schulangelegenheiten selber auf den alten Meineke und seine eigene Schulzeit sich berief, möchte ich behaupten, dafs der humane Sinn, das eindringliche Interesse für die Schüler und die wahrhaft edle Auffassung der Kollegialität, die Kuhn auszeichneten, in seiner Schülerzeit ihre Wurzeln haben.

Die Schülerzeugnisse jener Zeit, die mir in dankenswerter Weise zur Einsicht überlassen wurden, sind sehr ausführlich und geben eine lebendige Charakteristik des einzelnen Schülers. Ich kann es mir nicht versagen, einen Zeugen jener Zeit redend einzuführen, an den ich die Bitte richtete, mir über seine Beziehungen zu dem Primaner Kuhn Aufschlufs geben zu wollen. Es ist der vorhin genannte Direktor emeritus Dr. Joh Classen, der also schreibt: „Allerdings gedenke ich des einen Jahres meines Alumnen-Inspektorats am Joachimsthalschen Gymnasium unter Meinekes Direktorat stets mit Freude und Dankbarkeit, namentlich auch darum, weil in unserem Kollegium ein ungemein freundschaftliches Verhältnis herrschte. Es war in unseren wöchentlichen Zusammenkünften unser eifriges Bemühen, uns über

[1]) Erst seit 1834 hiefsen dieselben Adjunkten.

die Individualitäten der Zöglinge aus den verschiedenen Inspektoraten genau und gründlich zu unterrichten. So war ich eben aufmerksam gemacht worden, dafs der junge Kuhn, welcher unter Ilgens Inspektion stand, sich durch grofse Neigung zu wissenschaftlicher Sprachforschung auszeichnete und sich auf diesem Gebiete über die Grenzen der Schule hinaus zu unterrichten bemühte. Da ich selbst mich eine Reihe von Jahren ernstlich mit Sanskrit beschäftigt hatte und die damals für dieses Studium zugänglichen Bücher besafs, so zog ich Kuhn näher an mich heran und leitete ihn in wöchentlichen Privatstunden in die Anfänge der Sanskrit-Grammatik und die erste Lektüre ein. Ich hatte grofse Freude an seinem lebendigen Eifer, und da ich selbst mich für den Gymnasiallehrerberuf entschieden hatte, so überliefs ich ihm Ostern 1833, bei meinem Übergang zur Professur am Lübecker Gymnasium, wo mir ganz andere Aufgaben bevorstanden, meine wenigen für das Sanskritstudium bestimmten Bücher. Ich habe seitdem Kuhn nur ein einziges Mal in Berlin im Jahre 1872 wiedergesehen und mich seiner freundlichen Erinnerung an jene alten Zeiten herzlich gefreut. Immer habe ich auch seine Doktordissertation vom Jahre 1837: De conjugatione in — *μι* linguae sanscritae ratione habita, die er mir mit der Aufschrift: . . . Joanni Classen . . . hunece librum veteris suae observationis testem esse vult auctor übersandte, als liebes Andenken an unser längst verklungenes näheres Verhältnis treulich bewahrt."

Dies herrliche Bild bedarf keines Kommentars. Hier weiht ein junger Lehrer den nur sieben Jahre jüngeren Schüler in die Anfänge der Wissenschaft ein, in welcher der Lernende einst neue Bahnen des Erkennens erschliefsen sollte. Der Primaner Kuhn hat hier, noch auf den Schulbänken sitzend, schon das wissenschaftliche Gebiet erkannt, auf dem er einst seine Kräfte erproben wollte; und was Adolf Stahr von dem berühmtesten Schüler der Meissener Fürstenschule sagt, das gilt auch von Kuhn: „wir finden bei dem Schüler bereits ein sicheres Bewufstsein über seine Lebensaufgabe, und eine ganze Richtung seiner späteren Thätigkeit ist hier früh im Keime vorgebildet."

Ein Primaner-Zeugnis Kuhns läfst „dem Streben, welches sein Inneres belebt, und in Gegenständen, die aufser dem Bereiche des Klassenunterrichts liegen, sich erfolgreich bethätigte," volle Gerechtigkeit wiederfahren, unterdrückt aber auch nicht „den Tadel, den seine sehr geringe Teilnahme in vielen Lehrgegenständen verdient. Nur im Griechischen, Lateinischen und Englischen bewies er genügenden Fleifs und war namentlich in der Lektüre der Klassiker mit Nachdenken und Interesse bei der Sache." Und wenn man dann weiter in diesen Zeugnissen die eingehende Beurteilung seines Charakters liest, dann fällt einem der Goethesche Spruch ein, der wie auf alle tüchtigen Naturen, so auch auf den jungen Kuhn pafste: „als Knabe verschlossen und trutzig, als Jüngling unmafslich und stutzig." Aber dieselben Männer, die damals ihren Schülern unter der Rubrik „Aufführung" nicht blofs ein vieldeutiges „Gut" oder „Befriedigend" schrieben, sondern ihnen gründlich die Wahrheit sagten, dieselben Männer schrieben ihm auch in sein Abiturientenzeugnis: „Ein wissenschaftliches Streben war in seinen Studien unverkennbar, nur richtete er dasselbe überwiegend auf Gegenstände, die aufser dem Gebiete der Schule liegen, wie namentlich auf das Studium des Sanskrit".

Ich habe in keinem der fünfzehn Abiturientenzeugnisse, die Kuhns Kommilitonen Michaelis 1833 auf die Universität mitnahmen (unter denen er übrigens der einzige Philologe war) eine ähnliche Notiz gefunden. Es sei noch gestattet, aus Kuhns Maturitätszeugnis das Urteil im Deutschen anzuführen: „Was seine Leistungen in der Muttersprache betrifft, so hat er die ihm von Natur verliehenen, einen guten Stil bedingenden Anlagen durch Übung so ausgebildet, dafs alle seine Aufsätze die Anforderungen, welche die Schule zu machen berechtigt ist, vollkommen befriedigten."

Die herrliche Zeit des akademisch freien Lebens und Strebens lag nun vor den Blicken des Jünglings geöffnet da; er brauchte nicht zu suchen und zu prüfen, auf welchen Bahnen sein wissenschaftlicher Thatendurst Befriedigung

finden würde, welchen Gipfel menschlichen Wissens er mit redlichem Mühen und eiserner Ausdauer emporklimmen sollte; und doch ward seinen sprachvergleichenden Studien plötzlich eine Richtung gegeben, in der ein ahnungsvoller Scharfblick den Studenten bereits ein Gebiet auffinden liefs, auf welchem er bahnbrechend einstmals neue Wege der Forschung entdeckte. Gegen das Ende seiner Studienzeit 1835 erschien Grimms Mythologie und eröffnete auch Kuhn, wie so vielen anderen, eine ungeahnte Welt. Es ist schwer, sich die Flut begeisterter Entschlüsse und weitschauender Pläne auszumalen, die in der von glühendem Wissensdurst brennenden Seele des jugendlichen Forschers aufgeregt wurde. Die Bewegung auf religiösem Gebiete, welche damals die Geister in Aufruhr versetzte, und die Kuhn, wie wir bald sehen werden, mit seinem heiligsten Streben und Forschen in Beziehung brachte, belebte und schärfte noch seinen Eifer für diese neue Wendung seiner Studien; sein Entschluſs war gefafst: die vergleichende Mythologie der indogermanischen Völker, das war die Formel, in die sich für ihn die Wirren der religiösen Kämpfe, zunächst zur Befriedigung seines eigenen Innern, zusammenfafsten; das war der Zauberspruch, der ihn mit einem Schlage von allen Zweifeln, die bei religiösen Streitigkeiten das menschliche Herz bestürmen, erlöste; diese von ihm kühn erfafste Idee der vergleichenden Mythologie war das Dogma, an dessen Erkenntnis er, in seiner Weise fromm und gottesfürchtig, alle seine Seelenkräfte hingeben wollte. Aber Kuhn war kein Stubengelehrter, der sich unter bestäubten Büchern vergräbt, auf dürrem Feld im Kreis herumgeführt, und ringsumher liegt schöne grüne Weide. Nein, es trieb ihn hinaus auf diese grüne Weide der märkischen Fluren, und mufste auch manche Strecke märkischen Sandes durchwatet werden, ein Bruder Studio verzagt nicht so leicht und geht mit leichtem Gepäck durch die Welt.

Auf diesen Ferienreisen sammelte der Student bereits das Material zu seinen „Märkischen Sagen", die 1842 erschienen. In späteren Jahren machte Kuhn diese sagenforschenden Ferienwanderungen in Begleitung seines Schwagers Schwartz, der sich über die Stimmung, die sie erfüllte, folgendermafsen ausspricht:[1]) „Die Verhältnisse, in denen wir uns bewegten, die Beschäftigung, die wir selbst dabei trieben, liefsen uns gleichsam die Gegenwart zeitweise vergessen, so dafs wir, wenn wir so vom Sonnenaufgang bis zu der Sterne Leuchten durch Wald und Feld zogen, die Menschen gerade in den einfachsten Verhältnissen, wie sie nur das Land bietet, aufsuchten und ihnen ablauschten, was sich noch in stiller, meist uralter Tradition bei ihnen an Sagen und Aberglauben erhalten, oft scherzend sagten, „es wehe einen ordentlich indogermanische Luft an." Wir konnten uns glücklicher Weise noch meist an das Geschlecht halten, welches vor den Freiheitskriegen herangewachsen war; seit der Zeit hat der moderne Schulunterricht, Chausseen und Eisenbahnen in neuerer Zeit wieder viel abgeschliffen."

In seinen letzten Studiensemestern trat Kuhn mit dem um einige Jahre jüngeren Gustav Freytag in näheren Verkehr, da in dem beiderseitigen Freundeskreise die beiden jungen Männer die einzigen Germanisten waren, so dafs sie schon auf ihren Studiengebieten Berührungspunkte fanden.

Im Sommer 1837 wurde Kuhn unter Lachmanns Dekanat zum Doktor promoviert, machte gleich darauf sein Oberlehrerexamen und wurde als Probandus zunächst mit vier Stunden Griechisch in der Obertertia des Köllnischen Real-Gymnasiums beschäftigt. Kuhn blieb als Hülfslehrer an dieser Anstalt und erhielt Michaelis 1841 die zwölfte ordentliche Lehrerstelle. Sein Direktor, der verewigte August, schrieb im Programm: „Die Anstalt darf mit Recht erfreuliche Erfolge von dem rüstigen Wirken dieses vielseitig gebildeten und im Gebiete der alten, wie der neueren Sprachen wohlunterrichteten Lehrers sich versprechen."

Gleich nach der Anstellung (im November) führte Kuhn, nachdem er fünf Jahre verlobt gewesen, die Erwählte seines Herzens, die Schwester des jetzigen Direktors Schwartz, als Gattin heim. Die Universitätskarriere freilich, eine Zeit lang sein ernster Wunsch, wurde nun definitiv aufgegeben;

[1]) Schwartz, der Ursprung der Mythologie. Einl.

die äufseren Lebensverhältnisse machten sie ihm nicht möglich, aber der wissenschaftliche Forschungstrieb blieb doch die Lebensader seines eisernen Fleifses.

Als durch Rosen zum ersten Mal eine gröfsere Anzahl vedischer Lieder veröffentlicht wurde (Rigveda, London 1838), da erkannte Kuhn sogleich, dafs hier eine ausgiebige Quelle mythologischer Anschauungen eröffnet war. Seine Anzeige dieses Werkes in den „Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik" im Januar 1844 zeigt bereits die ersten Resultate seiner vergleichenden mythologischen Forschung. Es sei mir zum Beweis einer oben aufgestellten Behauptung gestattet, aus der 43 Spalten langen Anzeige eine Stelle hier zu citieren: „Wem die Anfänge des Ahnens von der Gottheit bei diesen Völkern nicht gleichgültig sind, und wie wäre das möglich in einer Zeit, wo das Wissen von derselben eine neue Form sich zu erringen strebt, wo alles, was Glauben und Wissen betrifft, mit schöner Wärme, oft mit glühender Kampflust für das einmal als wahr Erkannte ergriffen wird, der wird diese Quellen, die ihn gewissermafsen auch auf seine Anfänge zurückführen, mit Freude begrüfsen und die von ihnen gewährten Resultate zu seinem Eigentum zu machen bereit sein".

Im Jahre 1845 schrieb Kuhn das Programm: „Zur ältesten Geschichte der indogermanischen Völker"; 1848 gab er, in Gemeinschaft mit Schwartz, die „Norddeutschen Sagen" heraus, nachdem es ihm die Unterstützung Friedrich Wilhelms IV. möglich gemacht hatte, seinen Sagenforschungen auf dem Gebiete des niederdeutschen Stammes weiter nachzugehen. Im Jahre 1859 folgten zwei Bände „Westfälischer Sagen, Gebräuche und Märchen". Die den einzelnen Sagen beigegebenen Anmerkungen greifen vielfach auf das Gebiet der indischen Mythologie und Sprache hinüber; einzelne Anmerkungen sind als förmliche Monographieen zu betrachten. Aufserdem erschienen von ihm Aufsätze in Zachers Zeitschrift für Philologie, Bd. 1, in Haupts Zeitschrift für deutsches Altertum Bd. 2, 4, 5, 6, in der Zeitschrift für Kunde des Morgenlandes, in Webers Indischen Studien u. a. Überaus zahlreich aber sind die Beiträge Kuhns in der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung, welche er seit 1852 mit seinem Freunde Th. Aufrecht gründete. Neunzehn Bände sind, da dieser Gelehrte bereits im Jahre 1853 nach England ging, von Kuhn allein herausgegeben, und zu denselben lieferte er hundert und zehn gröfsere oder kleinere Abhandlungen.

Wir müssen es uns versagen, auch nur die wichtigsten Aufsätze aus der Zeitschrift hier anzuführen, wir würden über die Grenzen des uns gesteckten Zieles hinausgehen; dagegen mufs des Programms von 1858: „Die Mythen von der Herabkunft des Feuers bei den Indogermanen" besonderer Erwähnung geschehen, welches ein Vorläufer für das im folgenden Jahre erscheinende Werk war: „Die Herabkunft des Feuers und des Göttertranks. Ein Beitrag zur vergleichenden Mythologie der Indogermanen. Berlin 1859", das wahrhaft durchschlagend für seine Methode ist. Steinthal nennt im zweiten Bande seiner Zeitschrift für Völkerpsychologie dieses Buch „ein unübertreffliches Muster sorgfältiger Methode auf diesem Gebiete der Forschung. Wenn mit solcher Genauigkeit, mit der Gewissenhaftigkeit eines Richters das Gewicht eines jeden Grundes geprüft und so ohne alle Überredung, so ungeschminkt dargestellt, die Folgerung allemal mit der gröfsten Behutsamkeit vollzogen wird, so verdient das nicht nur wissenschaftliche, sondern auch sittliche Anerkennung."

Diese Worte charakterisieren auch die Lehrthätigkeit Kuhns. Denn dafs sein wissenschaftliches Forschen und Denken von wesentlichem Einflusse auf die Belebung seines Unterrichts war, das unterliegt wohl keinem Zweifel. Auch die Gymnasialbibliothek, die er viele Jahre hindurch als Professor verwaltete, zeigt mehr oder minder die Spuren seiner wissenschaftlichen Richtung. Das lexikalische und grammatische Gebiet ist in derselben mit den wertvollsten Werken vertreten.

Im Jahre 1868 wurde endlich das Köllnische Real-Gymnasium aus der Scharrnstrafse, der alten Räume „quetschender Enge", nach der Inselstrafse verlegt, mit der Bestimmung, den Unterrichtsplan nach und nach in den

eines reinen Gymnasiums umzugestalten. Dem verewigten Direktor August, der damals sein 50jähriges Lehrerjubiläum feierte, war es noch zwei Jahre vergönnt, die Anstalt zu leiten. Im Frühjahr 1870 rief ihn der Tod ab. Der ehemalige Freiheitskämpfer sollte nicht mehr den Ausbruch des grofsen Franzosenkrieges erleben, der gerade ihn vor allen und seine Muse begeistert hätte. Kuhn, damals der dritte Professor, wurde zum Direktor designiert und im Oktober desselben Jahres in sein Amt eingeführt.

Kuhn trat bei Übernahme des Direktorats in sein 59. Lebensjahr. Noch war kein Haar auf seinem Haupte ergraut, die volle Manneskraft sprach aus seinen Gesichtszügen, aus seiner energischen Haltung, seine zähe, unverwüstliche Arbeitskraft setzte voll ein, und freilich war ein so thatkräftiger Wille nötig, um die Schwierigkeiten, unter denen er begann, so durchzukämpfen, dafs seine Brust in der heiteren Sphäre wissenschaftlicher Forscherluft frei und leicht weiteratmen konnte. Denn dafs der ehemalige vertraute Freund eines Jakob Grimm, eines Franz Bopp unter dem Druck der Last, die namentlich in neuerer Zeit auf den Schultern eines Berliner Gymnasialdirektors ruht, nicht zu einem büreaumäfsigen Gymnasialverwalter umgeprägt werden konnte und durfte, das war selbstverständlich.

Zunächst trat an Kuhn die Aufgabe heran, innerhalb des Lehrerkollegiums, von dem die kleinere Hälfte zwei bis drei Decennien hindurch mit ihm gewirkt hatte, und in welches nach und nach, mit der Erweiterung der Anstalt, fünfzehn junge Lehrer eintraten, diejenige Stellung zu gewinnen, die diesen beiden Generationen gegenüber eine unangetastete blieb. Nichts gelang dem besonnenen, bescheiden-sicheren Manne leichter als dies. Er wollte nicht mehr als der primus inter pares sein, und diese alle seine Amtsgenossen aufmunternde und ehrende Gesinnung hat er niemals geändert. Der Mann, der stets frei und offen sein Urteil aussprach, dem die Kunst, hinter den Worten seine Gedanken zu verbergen, absolut unbekannt war, der jedes Ding stets beim rechten Namen nannte, ein solcher Mann mufste sich bald die Achtung, die Liebe derer gewinen, die unter und mit ihm zu wirken für ein Glück rechnen durften. Die nach und nach auftauchenden Schwierigkeiten lagen vielmehr in mancherlei äufseren Umständen. Die Räume der Direktorwohnung wurden nach Augusts Tode für eine mit dem Gymnasium zu verbindende Vorschule hergerichtet, so dafs Kuhn sechs Jahre lang entfernt von der Anstalt (am Michaelskirchplatz) wohnte. Von den Sorgen des Hauswirts des Gymnasialgebäudes blieb er aber deswegen nicht verschont. Da stellte sich gleich im ersten Frühjahr seines Direktorats als „ein sehr unerfreulicher Hausgenosse" der Schwamm im chemischen Laboratorium und in der Turnhalle des Neubaues ein[1]); da wurden im Winter 1874 die Heizungsanlagen schadhaft, und ihre Reparatur, trotz wiederholt anregenden Berichtes, für das nachfolgende Wintersemester zu spät in Angriff genommen[2]), so dafs die unangenehmsten Störungen eintraten. Im Oktober 1874 beginnt man endlich mit dem Bau des Direktorhauses; ein halbes Jahr wird gebraucht, um nach Überwindung der Bodenschwierigkeiten die Fundamente zu legen; im Sommer 1875 ist es unter Dach, und Ostern 1876, als Kuhn es beziehen will, kann er „mit der Freude, dafs der Direktor nun erst vollständig in den Mittelpunkt seiner Wirksamkeit gestellt ist, den Dank an die städtischen Behörden verbinden, die in weiser Erkenntnis des unabweislichen Bedürfnisses die Mittel zu dem Bau gewährt haben. Concordia res parvae crescunt." Und Kuhn zog hinein! Aber nur fünf Jahre weilte er unter dem Dache dieses Hauses. Es waren nicht die glücklichsten seines Lebens. Noch hatte dem Vierundsechzigjährigen das Alter die Spuren seines Herannahens nicht aufdrücken können, noch ging Kuhn, wie er es schon fünfzig Sommer hindurch gethan, regelmäfsig in die Pfuelsche Schwimmanstalt und erfrischte, nachdem er seit frühester Morgenstunde gearbeitet hatte, um die Mittagszeit seinen stahlharten und doch zartgebauten Körper in erquickendem Bade; aber dem aufmerksamen Beob-

[1]) Programm 1871 S. 45.
[2]) Programm 1876 S. 31.

achter konnte eine Wandlung in dem Gemütsleben des herrlichen Mannes nicht entgehen, die bei ernsten Lebensereignissen durch das Hervorbrechen einer nur schwer zu bekämpfenden inneren Rührung sich verriet.

Im Jahre 1872 wurde Kuhn in die Akademie der Wissenschaften berufen; am 15. Mai 1873 las er „Über Entwicklungsstufen der Mythenbildung", seine letzte Schrift, in welcher er in grofsen Zügen eine Methodologie der Sagenforschung entwirft. In der Redaktion der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung wurde er jetzt wesentlich durch seinen zweiten Sohn Ernst (seit 1875 Professor des Sanskrit in Heidelberg, jetzt in München) und durch Johannes Schmidt unterstützt; aber die eingehende Sorgfalt, mit der sich Kuhn der Bewältigung seiner Amtsgeschäfte hingab, liefs ihm immer weniger Zeit für seine Wissenschaft übrig. Nachdem er seit Januar 1876 nebst Jänicke, Imelmann, Laas und Wilmanns in der orthographischen Kommission gearbeitet, veröffentlichte er bald darauf in den Sonntagsbeilagen der Vossischen Zeitung eine überaus fleifsig gesammelte Zusammenstellung der verschiedenen Schreibweisen in den Ausgaben der deutschen Klassiker und gab dadurch vor dem gröfseren Publikum den orthographischen Reformbestrebungen eine erhöhte Wichtigkeit. Aber immer wieder wurde die stille Sammlung seiner Zeit durch das Interesse für die Schule gestört. Bekanntlich warf die Gründerzeit ihre Schatten auch in die Schülerkreise; Schülerzeitungen (Walhalla, Freya) mufsten jahrelang gewaltsam bekämpft werden; das Unwesen der Schülerverbindungen griff auf fast allen Anstalten um sich. Da war denn Kuhn ganz der Mann, der mit sicherer Spürkraft die schädlichen Elemente sofort erkannte. Unterstützt wurde Kuhn in solchen Dingen freilich von seiner immensen Personenkenntnis. Er kannte die Individualitäten seiner Schüler und hatte ein staunenswertes Gedächtnis für ihre Vergangenheit; bei den meisten waren ihm die häuslichen Verhältnisse wohl bekannt, ja die verwandtschaftlichen Beziehungen waren ihm durch Generationen hindurch so treu im Gedächtnis, dafs er bisweilen im Sohn oder Enkel lebhaft an vergangene Zeit erinnert wurde und die oft unscheinbarsten Züge noch in der Erinnerung hatte. Kuhn hatte überhaupt eine grofse Neigung in der Vorgeschichte des Gymnasiums zu forschen; es war für ihn gleichsam ein Akt der Pietät, das Bedeutungsvolle vergangener Jahrhunderte immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. Bei der dreihundertjährigen Jubelfeier des Grauen Klosters im Sommer 1874 überreichte er dieser Zwillingsschwester seiner Anstalt als Festgabe „die Visitationsabschiede für die Schulen von Berlin und Kölln aus den Jahren 1541 und 1574". Und nicht unerprieſsliche Früchte erwuchsen aus diesem Suchen und Forschen in vergilbten und staubigen Aktenpapieren: er machte die Rechte eines Legates, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts abhanden gekommen zu sein schienen, wieder aufleben und erreichte auf wiederholten Antrag endlich die Wiederauszahlung der Zinsen an die Lehrer des Gymnasiums, „ohne dafs freilich die Väter der Stadt eine Bestimmung über die während eines Zeitraums von 112 Jahren nicht gezahlten Zinsen trafen"[1]). Aber nicht nur in solchen materiellen Dingen sorgte er für sein Kollegium, er stand den einzelnen mit treugesinntem Rat zur Seite. Manchen Angriff, den im Zeitensturm des verflossenen Decenniums dieser oder jener Amtsgenosse, sei es durch die Umwälzung der Verhältnisse, sei es durch Personen zu erfahren hatte, half er energisch abwehren. Das Wohl und Wehe, die Ehre seines Kollegiums lag ihm stets am Herzen, er handelte und sprach dann im edelsten Sinne des Wortes pro domo.

Und den Primanern, die er durch seinen gründlichen deutschen Unterricht, durch seine philologisch strenge Interpretation des Homer in die geistige Zucht echter Gymnasialbildung nahm, war er, ohne es sich selbst bewufst zu sein, ein leuchtendes Vorbild treu arbeitenden Fleifses und sittlich reinsten Denkens. Bei der Entlassung der Abiturienten 1879, zum Schlufs der letzten von ihm abgehaltenen öffentlichen Prüfung, entwarf er vor den Augen der Jünglinge ein treffliches Bild der gewaltigen Zeit, die

[1]) Programm 1880 S. 18.

diese Generation seit 1870 als Schüler mit erlebt hatte. Die Person seines inniggeliebten Kaisers war immer wieder das erhabene Vorbild treuester Pflichterfüllung, auf das er die jugendlichen Gemüter hinwies. Kuhn war mit ganzer Seele unserm Fürstengeschlecht ergeben, streng monarchisch gesinnt und in seinen politischen Ansichten mafsvoll und besonnen. Die Pflege der Pietät in den Herzen der Schüler schien ihm vor allem notwendig. Am 18. Juni 1875, dem Gedenktage von Fehrbellin, zog er in frühester Morgenstunde mit Schülern der Oberklassen zum Denkmal des Grofsen Kurfürsten und liefs von geschickten Turnern dasselbe bekränzen. Unter seinem Direktorat schmückte sich die Aula des Gymnasiums mit einer marmornen Gedächtnistafel für die in den letzten Kriegen gefallenen ehemaligen Schüler und 1878 mit dem Reliefbildnis zweier in den Ruhestand tretenden Kollegen, seiner ältesten Freunde. Diese Stiftungen der „alten Köllnerauer," zu denen noch reichliche Sammlungen von Stipendienfonds hinzutraten, sind ein schönes Zeugnis dankbarer Liebe und Anhänglichkeit der früheren Generationen aus den Zeiten des unvergefslichen „alten August". Und als Kuhn im Januar 1880 die ebenfalls von den alten Köllnerauern geschenkte Erzbüste seines Amtsvorgängers in der Aula enthüllen und der jetzigen Schülergeneration das Lebensbild des vielverehrten Mannes vorführen konnte, da ahnte er nicht, dafs die Zeit seines eignen Wirkens und Schaffens an der Anstalt schon nach wenigen Monaten so plötzlich zu Ende gehen sollte. Der Tod hatte ihm bereits im Februar 1878 seine teure Gattin geraubt, die einem asthmatischen Leiden erlegen war; nun stand er allein in den vereinsamten Räumen des Hauses. Zwar trat ihm als treue Stütze eine Schwägerin zur Seite, heranwachsende Enkel erfreuten sein Herz; aber der Tod meldete sich noch einmal in dem nicht allzu grofsen Kreise seiner Lieben: seinem jüngeren Sohne wurde auch das schmerzliche Geschick zu teil, die Gattin zu verlieren.

Kurz vor den grofsen Sommerferien 1880 war Kuhn noch im Kreise seiner Kollegen bei einem Festmahle zugegen, das zu Ehren des seit 25 Jahren an der Anstalt wirkenden Professors Hermes veranstaltet wurde. Es war gleichsam eine Familienfeier des Kollegiums, ein durch Gesang und heitre Geselligkeit belebter Abend, wie derartige Zusammenkünfte in den letzten Jahren wiederholt stattgefunden hatten. In fröhlichster Stimmung trennten wir uns, hatten doch die meisten den Reiseplan schon fertig. Auch Kuhn machte eine gröfsere Reise durch Süddeutschland, aber er fand nicht Stärkung und Erfrischung, nach der er sich diesmal besonders sehnte. Beim Wiederbeginn des Unterrichts wollte er eben die Schulfeier einleiten, da mufste er in einem plötzlich auftretenden Gefühl der Schwäche die Leitung dem eben genannten Kollegen überlassen: er nahm den Unterricht nicht wieder auf. Sein Kräftezustand war tief erschüttert; ein Schlaganfall, der ihn nach wenigen Wochen traf, ging zwar gefahrlos vorüber, aber es wurde ihm bei aller Hoffnung mehr und mehr klar, dafs die Zeit seines Scheidens gekommen war. Mit Ablauf des Jahres erbat er seine Pensionierung. Das Scheiden von der Stätte seines Wirkens wurde ihm schwer. Es lag eine ernste wehmütige Stimmung über der Versammlung, als er sein letztes Abschiedswort sprach. Fünf Wochen später stand sein Sarg aufgebahrt an derselben Stelle der Aula: ein Schlagflufs hatte ihn auf dem Wege zur Akademie am Nachmittage des 5. Mai tötlich getroffen.

Das Andenken Kuhns am Gymnasium ist bereits durch zwei Stiftungen äufserlich befestigt, durch Gründung eines seinen Namen tragenden Stipendienfonds und durch sein von Adolph Jebens, einem ehemaligen Köllnerauer, gemaltes Bildnis; aber wenn die Generationen, die ihn so ehrten und liebten, längst dahingegangen sein werden, dann lebt der Name Adalbert Kuhn in den Annalen der Wissenschaft fort in unvergänglichem Ruhme.

Berlin. Otto Hoffmann.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst und die neuerdings hierfür publizierten Lehrmittel.

### Ein Vortrag,

gehalten in Breslau bei der achten Versammlung des Vereins der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Schlesien, am 11. April 1881.

Ob ich es wagen sollte, am heutigen Tage vor Sie hinzutreten, um über das Thema, dessen Wortlaut sich in Ihren Händen befindet, zu Ihnen zu reden, darüber, meine Herren, bin ich lange mit mir zu Rate gegangen. Von bildender Kunst vor Kollegen zu sprechen, dazu bin ich so recht nicht kompetent, weil ich Archäolog von Fach nicht bin. Und über die Einführung der bildenden Kunst in den Kreis unserer Schuldisziplinen, ihre Förderlichkeit und Möglichkeit etwas Bedeutsames und vor allem etwas Eignes zu bringen, dazu bin ich deshalb noch nicht recht in der Lage, weil meine praktischen Erfahrungen noch ziemlich jung und unvollkommen sind. Wenn Sie mich nun trotz alledem hier vor sich stehen sehen als einen, der klug reden will über etwas, worüber er geständig ist, sich selber noch nicht besonders klug vorzukommen, so wollen Sie hierfür darin eine Erklärung finden, dafs die Sache, um die es sich handelt, mir eine wahre Herzenssache ist, dafs ich soweit glaube vollständig mit mir im reinen zu sein, dafs die Bestrebungen, zu deren Verfechter und Herold ich mich aufwerfe, in ihrem innersten Grunde gesund, berechtigt und für unsere höheren Schulen von ganz unschätzbarer Bedeutung sind. Ich möchte daher gern denjenigen Herren Kollegen, denen die neuerdings zu Tage getretenen Vorschläge und Anträge für Einführung der bildenden Kunst in den Kreis des höheren Unterrichts noch nicht nahe getreten sind, dieselben nahe bringen, damit recht viele von ihnen, die besser befähigt sind, die in Rede stehenden Ideen zu realisieren, als ich selbst, dazu

angeregt werden dies auch zu thun und darin für ihre Schulen und für sich selbst Segen und Genufs zu finden.

Dafs es wünschenswert sei, unsern Schülern einen Blick zu eröffnen in die Herrlichkeit der bildenden Künste, ihr Auge zu erziehen und empfänglich zu machen für die Schönheit der Form, ihnen den Zugang zu eröffnen zu demjenigen künstlerischen Genufs, den man nicht ohne Grund als den keuschesten und reinsten von allen bezeichnet hat, am meisten geeignet, den Menschen zu erheben in die lautere Sphäre des Idealen: dafs das wünschenswert sei, das brauche ich wohl vor Ihnen nicht ausführlicher zu entwickeln. Und ebenso sicher bin ich Ihres Einverständnisses, wenn ich behaupte, dafs für die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst bisher nur sehr wenig, an manchen Orten schlechtweg garnichts gethan wird.

Denn was etwa hier und da geschieht, um das Verständnis der Schriftsteller durch Abbildungen nach Seite der Altertümer hin zu fördern, kommt hier natürlich nur wenig in Betracht; denn dabei richten Lehrer und Schüler ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf andere Dinge als gerade die künstlerische Qualität der Vorlagen. Es bleibt lediglich der Zeichenunterricht übrig als derjenige, welcher sich ja ausdrücklich zur Aufgabe macht, das Auge des Schülers zu bilden und auf das Schöne hinzuweisen. Nun, m. H., wie der auf vielen unserer Schulen beschaffen ist, wissen Sie selbst sehr wohl. Und zwar kann er natürlich auf dem Gymnasium, wo er nur bis Quarta obligatorisch ist, nur allzu sehr als Nebensache gilt und unter vielen Mifsständen zu leiden hat, noch bei weitem weniger leisten als auf den Realschulen. Die Realschulen sind nach dieser Seite der Bildung zum Idealen hin den Gymnasien zweifellos überlegen. Es ist nicht anders; sagen wir es nur gerade heraus: von uns allen, ausgenommen diejenigen, welchen besondere Begabung für die bildende Kunst von der Natur verliehen oder besondere Anregung durch häusliche Verhältnisse geworden ist, hat vom Gymnasium nur der oder jener irgend welches Verständnis, irgend welches Interesse für bildende Kunst ins Leben mitgenommen. Und welch' wesentlicher Mangel das ist, welch' grofse Lücke der Gesamterziehung, „das hat", so schrieb B. Stark schon im Jahre 1848, „wohl jeder nur zu bitter an sich und andern erfahren, wenn er einmal in die Bildersäle der Galerien, unter Denkmäler von Erz versetzt wird und nicht weifs, was er mit ihnen und mit sich anfangen soll." „Es giebt," fährt Stark fort, „kaum einen unangenehmeren Anblick, als den einer treibenden, drängenden, sich langweilenden Menge in einer Kunstsammlung. Diese Auffassungsfähigkeit läfst sich später nur mit vieler Mühe erringen, während sie von Jugend auf mit Leichtigkeit zu pflegen war" [1]). Im grofsen und ganzen müssen wir diese Worte auch

[1]) „Kunst und Schule". Zur deutschen Schulreform. Jena 1848, S. 12.

heute noch leider unterschreiben. Unterschreiben, auch wenn wir uns unter der „drängenden, sich langweilenden Menge“ fast lauter Leute denken sollten, die ihre Bildung auf einem deutschen Gymnasium empfangen und sogar das Zeugnis der Reife erhalten haben. Es ist ebenso betrübend als manchmal geradezu unglaublich, wie urteils- und empfindungslos auch die sogenannten Gebildeten vor den herrlichsten Werken der bildenden Kunst stehen, — die Gewissenhafteren in dem unbehaglichen Gefühl, dafs sie zum mindesten inmitten einer ganzen Masse von lauter Einzelwerken sich befinden, die sie in keinerlei inneren Zusammenhang zu bringen wissen: eins mehr, eins weniger schön; das eine leichtfafslich in seiner Bedeutung, das andere ihnen ein Rätsel; gerade aber die Gewinnung eines einheitlichen und höheren Gesichtspunktes der Beurteilung, eines δός μοι ποῦ στῶ in der verwirrenden Fülle der Erscheinungen wird sich als ein um so dringenderes Bedürfnis herausstellen, je mehr der Beschauer wirklich auf Bildung Anspruch machen will und darf. Wie mancher mag da schon mit Groll an die Schule zurückgedacht haben, die ihm so vieles auf den Weg gab und so garnichts an Belehrung und Anregung für den Genufs der bildenden Kunst.

Doch, wie schon gesagt, m. H.: dafs es wünschenswert und hoch erfreulich wäre, wenn wir unsern Schülern auch für die Würdigung und den Genufs der Werke der bildenden Kunst mehr als bisher Belehrung und Anregung bieten könnten, das wird kein Schulmann bestreiten wollen. Was ist aber nicht alles wünschenswert, wenn es sich erst darum handelt, den Lehrplan unserer höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien zu erweitern resp. zu reformieren! „Mehr Mathematik, weniger Griechisch!“ sagen die einen, „Mehr Naturwissenschaften, weniger Lateinisch!“ die andern, — „Mehr Nachdruck auf die körperliche Erziehung und Verminderung des gesamten Lernstoffes!“ die dritten. „Garnichts mehr, sondern auf alle Fälle weniger Ansprüche an die Kräfte der Schüler!“ rufen in allen Tonarten die jetzt modischen Propheten des Dogmas von der Überbürdung. Wenn da nun einer kommt und bringt gar einen Vorschlag, der, mag er auch in erster Reihe andere Ziele verfolgen, doch schliefslich vornehmlich dem Unterricht in den klassischen Disziplinen zu gute kommt, der mufs von vornherein eine gute Portion Courage haben und darf einer entgegenkommenden Aufnahme seiner Ideen gewifs nicht gewärtig sein.

Ein solcher Vorschlag ist es aber, m. H., den ich Ihrer wohlwollenden Erwägung unterbreiten will. Denn wenn bei demselben auch als Zweck und Ziel eben die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst vorschwebt, so will er doch zur Erreichung

---

Ich entlehne das Citat der Abhandlung von Hübner-Trams: „Die bildende Kunst im Gymnasial-Unterricht“. Progr. Charlottenburg 1880, S. 2.



311086

dieses Zieles sich auf die antike Kunst beschränken — aus welchen Gründen, davon später —, er schliefst sich infolge dessen naturgemäfs an den klassischen Unterricht an und wird, richtig durchgeführt, vornehmlich diesem zu gute kommen, wird dazu dienen, ihn zu vertiefen, ihn lebendiger und fruchtbarer zu machen. Wenn dies nun aber — wie sich gleich zeigen wird — geschehen kann, ohne dafs dabei eine andere Disziplin irgendwie geschädigt wird, ohne dafs man an die Kräfte der Schüler irgend nennenswerte Mehransprüche macht, wenn diese segensreiche Wirkung bei unserem Kunstunterricht gewissermafsen spielend mit abfällt: sollte dann jemand wohl so weit gehen, die ganze Idee schon deshalb mit Mifstrauen aufzunehmen, weil sie ins Bereich der Altertums-Disziplinen fällt? Das dürfte wohl auch von dem enragiertesten Verfechter einer Vermehrung der sogenannten Realien im Lehrplan nicht zu befürchten sein; werden wir ja doch, wenn anders wir den klassischen Unterricht wirklich mit unserem Vorschlage verbessern und intensiv ausgestalten, gerade die Möglichkeit näher gebracht haben, ihn extensiv, wenn's durchaus sein mufs, einzuschränken.

Doch es ist Zeit, dafs ich Sie mit dem Vorschlage, von dem ich schon immerfort rede, nun auch in seinen Grundzügen bekannt mache. Der Gedanke, „die ästhetische Erziehung zu fördern durch Berücksichtigung der bildenden Künste im Unterricht der höheren Schulen" ist keineswegs neu. Er hat die Pädagogen schon vielfach beschäftigt. (Noch zuletzt die Preufs. Direktoren-Konferenz von 1880.) Das Verdienst aber, ihn aus dem Bereiche der frommen Wünsche in die Wirklichkeit eines praktischen Vorschlages geführt zu haben, gebührt unserem Kollegen Prof. Dr. R. Menge in Eisenach. In seinen beiden Schriftchen: „Gymnasium und Kunst" (in den „Pädagogischen Studien" herausgegeben von W. Rein, Heft 12) und „Der Kunstunterricht im Gymnasium" (Langensalza 1879) hat er seine Ideen ausführlich entwickelt. Als praktisches Hülfsmittel zu ihrer Realisierung hat er im vorigen Jahre seine „Einführung in die antike Kunst" mit Atlas (Leipzig 1880, E. A. Seeman; gbd. 5,50 Mk., im Dutzend 4,50 Mk.) herausgegeben. Was er will, ist kurz folgendes: Jede Schule legt sich eine Sammlung von Photographieen von Kunstwerken an; dieselben sind Dank dem heutigen Zustande der Technik vorzüglich und sehr billig zu haben. Man beschränke sich dabei auf die antike Kunst. Für Lehrer, welche nicht ohne weiteres selber die nötige Auswahl treffen können — und wer kann das, der nicht Archäolog von Fach ist? —, giebt M. in seinem Atlas eine entsprechende Auswahl und — worauf ich vor allem hinweise — im Text (auf S. IX—XII der Einleitung) eine Aufführung derjenigen Sachen, von denen Photographieen leicht zu haben sind, mit ganz genauer Angabe der Bezugsquellen, Preise u. s. w. Dieser Teil der Mengeschen

Arbeit ist für die praktische Durchführung der Idee der dankenswerteste. Er hat ihn sicherlich sehr grofse Mühe und Arbeit gekostet und andern solche gespart. Die Photographieen sind, wenn man sie direkt bezieht (aus Neapel, Athen u. s. w.), teilweise von einer staunenswerten Billigkeit. — Den Schülern die Abbildungen in entsprechender Weise vorzuführen, sollen sogenannte fliegende Rahmen dienen, d. h. Rahmen, in welche man beliebig Bilder einziehen kann[1]). Von diesen sollen etwa je 4 in jeder der beiden Oberklassen (Sekunda und Prima) beständig aushängen. Alle 8 bis 14 Tage wird mit den Bildern gewechselt, und den Schülern werden so die Meisterwerke der antiken Plastik und Architektur innerhalb der 4 Jahre des Ober-Kursus ein bis zweimal zu ruhiger Betrachtung methodisch vorgeführt. Der Lehrer soll nichts weiter thun, als die Schüler selbstverständlich zunächst aufklären über das Objekt der Darstellung; es wird sich empfehlen, die Namen der Kunstwerke auf den Kartons anzubringen; sodann aber soll er versuchen sie ganz allmählich dahin zu führen, dafs sie sehen lernen, dafs ihnen die Augen geöffnet werden für die erhabene Gröfse der antiken Kunst, für die Anmut der Formen, den schönen Schwung der Linie, die Grofsartigkeit und Genialität der Erfindung und Komposition. Alles das ist ja natürlich nur in sehr beschränktem Mafse möglich; befördert wird es am besten dadurch, dafs man vom Unvollkommenen zum Vollkommeneren methodisch fortschreitet, dafs man Werke aus verschiedenen Epochen des künstlerischen Könnens einander gegenüberstellt u. s. w. Seine „Einführung" mit dem betreffenden Atlas denkt sich M. als eine willkommene Hülfe für Lehrer und Schüler. Und sie erfüllt, wie ich schon hier sagen will, diesen Zweck in ganz trefflicher Weise. Menge denkt sich ferner die Sache so, dafs in Sekunda der Geschichtslehrer der Regel nach die Aufgabe der Unterweisung übernimmt und zwar im sachgemäfsen Anschlufs an die Behandlung der entsprechenden Geschichtsepochen und dafs in Prima dann eine Wiederholung stattfindet und dem höheren Alter der Schüler entsprechende Vertiefung des Unterrichts. Besondere Unterrichtsstunden für die entsprechende Belehrung anzusetzen, dazu sind wir ja nicht in der Lage. Es ist aber zu dem, was hier als Ziel vorschwebt, auch nicht unbedingt nötig. Der Geschichtslehrer der Sekunda hat das gute Recht, einen Bruchteil seiner Stunde für diesen Kunstunterricht zu benutzen, der ja doch eine willkommene Ergänzung seiner Erzählungen vom Leben und Wesen der Alten sein wird Ca. 15—20 Min. durchschnittlich wöchentlich, d. i. ca. 30—40 Min. für eine jede 14 Tage aushängende Serie von Bildern sind

[1]) Der Rückendeckel prefst das Bild auf das (im Rahmen befestigte) Glas. Derselbe kann nach Art einer Thür angebracht oder zum Abnehmen eingerichtet werden. Im letzteren Falle kann man ihn auf verschiedene Weise befestigen.

ausreichend. Der Lehrer der Prima spare sich ein paar Minuten ab, wo er sie findet, event. nehme er auch die Respirien zu Hülfe. Die Anschaffungskosten für einen solchen kompletten Apparat betragen ca. 300 Mark. Man kann aber den Anfang natürlich mit weniger machen. — Dies in kurzem die Mengesche Idee. Sie sehen, dafs es sich hier nicht mehr blofs um verlockende Pläne und fromme Wünsche handelt, sondern um einen bis ins einzelne vorgezeichneten, überall durchführbaren Vorschlag. Er ist am Eisenacher Gymnasium seit Jahren durchgeführt und bei uns in Waldenburg seit vorigem Jahre. Ein Gönner unserer Schule hat uns 300 Mk. sogleich geschenkt und jetzt sogar noch 150 Mk. hinzugefügt, so dafs wir in der glücklichen Lage waren, alle Anschaffungen aufs vollständigste machen zu können.

Ich erlaube mir nunmehr, den soeben mitgeteilten Vorschlag Menges vom pädagogischen Gesichtspunkt aus in seinen Hauptmomenten kurz zu beleuchten.

Ich stimme zunächst Menge vollständig bei, wenn er, und zwar im Gegensatz zu andern, vorschlägt, dafs man sich auf die antike Kunst beschränke. Es wird dies zweifellos für das Gymnasium, soweit ich sehe aber auch wohl für die Realschule, das allein richtige sein. Überdies ergiebt sich diese Beschränkung zunächst schon aus technischen Rücksichten. Wir dürfen unsere Schüler, wenn anders wir sie nicht mehr verwirren als klären wollen, in keinem Falle in die ganze unendliche Fülle von Kunstprodukten aller Zeiten und Völker einführen wollen, sondern wir müssen ihnen notwendig eine begrenzte Reihe von Kunstwerken vorführen, und zwar solcher, die das Bild eines Ganzen, einer in sich abgeschlossenen Entwickelung bieten; gerade eine solche Beschränkung ist die condicio sine qua non für eine Einführung der bildenden Künste in den höheren Unterricht. Wir müssen ihnen ferner die Kunstwerke in Nachbildungen bieten, die geeignet sind, ihnen den Eindruck des Originals möglichst zu ersetzen. Da aber wirklich gute Nachbildungen von Gemälden, wie sie z. B. in den Publikationen der Arundel society für die älteren Italiener vorliegen, viel zu teuer sind, so ist die Malerei von vornherein ausgeschlossen, — abgesehen von vielen anderen pädagogischen Erwägungen, die hier in Betracht kommen. Es bleibt uns also nur Plastik und Architektur übrig; für diese beiden Künste leistet ja aber die Photographie das Gewünschte im vollendetsten Mafse, ganz besonders für die Plastik[1]). Nun giebt es aber anderseits nur für die antike Kunst einen ausreichenden Vorrat von billigen, leicht zugänglichen Photographieen, und somit ist uns für unsere Zwecke

[1]) Denn die Anlegung einer Sammlung von Abgüssen an jeder Schule wird wohl fast überall und immer ein frommer Wunsch bleiben.

schon aus diesem praktischen Grunde gar keine Wahl gelassen. Dafs aber Menge seine Vorschläge streng auf dasjenige einschränkt und basiert, was überall leicht durchführbar ist, das ist eben, wie ich immer wieder hervorhebe, sein grofses Verdienst gegenüber andern Pädagogen, welche im übrigen ebenso warm und in demselben Sinne für den Kunstunterricht eintreten[1]).

Es sprechen aber auch sehr viele rein sachliche und theoretische Momente dafür, dafs man bei diesem vorbereitenden Kunstunterricht, der nur anregen und Interesse erwecken will, lediglich die antike Kunst ins Auge fasse. Wenn wir erst auf Plastik und Architektur uns beschränken wollen, so brauche ich nur die oben ausgesprochene Forderung zu wiederholen, dafs den Schülern möglichst eine in sich abgeschlossene Epoche künstlerischen Schaffens von geringen Anfängen bis zu höchster und abschliefsender Vollendung und darüber hinaus zu epigonenhafter Ausartung methodisch in Musterstücken vorgeführt werden soll, — ich brauche nur hinzuzufügen, dafs natürlich auch hier nur das Höchste und Beste für die Jugend gerade gut genug ist: und ich kann mir jedes weitere Wort zur Empfehlung der antiken Kunst ersparen. Wenn ich ferner speziell ans Gymnasium denke, so liegt auf der Hand, eine wie willkommene Ergänzung nicht nur des historischen, sondern des gesamten klassischen Unterrichts die vorgeschlagene Einrichtung bieten mufs. Wenn man mit Recht für die Naturwissenschaften die Errungenschaften der modernen Vervielfältigungstechnik jeder Art zu einer intensiveren Ausgestaltung des Anschauungsunterrichts verwertet: warum sollen wir für die klassischen Disziplinen auf eine entsprechende Vertiefung und Lebendigmachung des Unterrichts Verzicht leisten, die jene Vervollkommnung der Technik auch uns bietet? Parthenon, Propyläen, Phidias, Praxiteles, Perikleische Kunstblüte und ähnliche Worte: sind sie nicht den meisten von uns auf dem Gymnasium eben blofse Worte geblieben? Welch' grofser Mangel aber, wenn wir mit so wichtigen Momenten des antiken Lebens und Wesens unsern Schülern als mit blofsen Worten vor die Ohren kommen. Und dabei kann der Schüler der Grofsstadt ins Museum gehen bezw. vom Lehrer geführt werden, er sieht schöne Schaufenster der Kunsthandlungen u. ä.; aber der der kleinen Provinzialstadt? Zumal wenn er den Schichten der Gesellschaft entstammt, die heute so zahlreich unsere Gymnasien füllen? Ihm wird jeder Begriff, jede Vorstellung fehlen von Werken der bildenden Kunst. Er drechselt vielleicht im deutschen Aufsatz die schönsten Perioden zusammen: über Phidias und Parthenon, über die herrlichen Kunstschöpfungen der Griechen u. ä.: aber was stellt er sich dabei vor! Mag darum der Geschichtslehrer immerhin einige weniger charakteristische Epochen der alten

[1]) So z. B. zuletzt Hübner-Trams a. a. O.

Geschichte etwas kürzer abmachen, mag er sich ruhig darüber trösten, wenn die Sekundaner schliefslich die verschiedenen Leges im römischen Ständekampfe mit Namen und Jahreszahlen vielleicht etwas weniger sicher hersagen können: wenn er die gewonnene Zeit zu ihrer Einführung in die bildende Kunst der Alten sachgemäfs verwertet hat, so wird er ihnen einen bleibenderen Gewinn für ihre Erkenntnis des Altertums verschafft haben, als wenn er ihnen statt dessen einige historische Spezialitäten mehr beigebracht hat. Dafs man übrigens bei der Auswahl der Blätter auch auf Kulturgeschichte und Altertümer Rücksicht nehmen wird — soweit dies ohne Schädigung des Hauptzweckes angeht —, und dafs also auch für diese Disziplinen für den Schüler reicher Nutzen abfallen wird, leuchtet ohne weiteres ein. — Dafs aber die erhaltenen Reste der antiken Kunst ausreichen, um dem Schüler das zu bieten, was oben verlangt wurde, weifs jeder Sachverständige. Freilich sind sie zum grofsen Teil verstümmelt, es sind fast nur Ruinen und viele Torsen oder doch in schadhaftem Zustande uns überkommene Skulpturen. Aber man sage nicht, dafs es dem jugendlichen Auge und Gemüt zu viel zumuten heifse, an solchen Werken sich zu erfreuen und zu bilden[1]). Mögen die Schüler anfangs lächeln, wenn man ihnen den sogenannten Theseus vom Ost-Giebel des Parthenon, die Metopenfragmente u. ä. vorlegt; mögen sie aufs erste stutzen, wenn man das Ansinnen an sie stellt, sich in die Ruinen des Erechtheum oder der Thermen des Karakalla zu vertiefen oder gar an solchen Dingen sich zu ergötzen. Sie lächeln nicht wieder, wenn sie der Lehrer erst einmal mit ernstem Wort auf den rechten Weg gewiesen hat. Im Gegenteil: sehr bald fühlen sie sich gehoben und geehrt, dafs man sie für fähig und würdig hält, diese erhabenen Reliquien der Kunst mit beobachtendem Blicke zu betrachten, das kann ich selbst schon aus eigner kurzer Erfahrung Ihnen versichern. Ja gerade das Trümmerhafte der Fragmente und andererseits die stille, schlichte Gröfse der übrigens immerhin recht zahlreichen gut erhaltenen Denkmäler der Plastik verleiht der ganzen Sache von vornherein in den Augen des Schülers einen gewissen idealen Ernst. Hier ist keine Nahrung für die blofs gaffende Neugier; kein blofses Bilderbuchinteresse, wenn ich so sagen darf, findet hier seine Rechnung (und dies würde nur allzu leicht bei Nachbildungen von Gemälden beim Schüler vorwiegen): das erste, was der Schüler empfinden wird, ist — sein Unvermögen, die Schönheit des angeschauten Kunstwerkes zu begreifen und zu geniefsen. Und das ist ja doch der Anfang jedes Suchens und Erkennens; damit gerade ist ja jedem ernster gearteten Schüler der Stimulus gegeben, sich immer und immer

[1]) Wenn man auch freilich anderseits nicht zu weit gehen darf in dieser Zumutung und — besonders im Anfange — lieber unversehrte Stücke vorlegen wird.

wieder dem betreffenden Werke zuzuwenden, um dahin zu gelangen, aus eigner und ehrlicher Überzeugung einzustimmen in den Preis der Schönheit derjenigen Werke der Kunst, in deren Bewunderung, wie er wohl weifs, die ganze gebildete Menschheit seit Jahrtausenden sich vereinigt[1]).

Wird aber der Schüler bei der vorgeschlagenen Unterrichtsweise überhaupt dazu gelangen können, einen auch nur einigermafsen nennenswerten Einblick in das Wesen der Kunst zu erhalten? Liegt nicht vielmehr die Gefahr nahe, dafs er bei der ziemlich oberflächlichen Art der Unterweisung, wie sie vorgeschlagen ist, entweder ganz unberührt bleiben wird oder gar mit unreifen Vorstellungen sich anfüllen, ja vielleicht dazu verleitet werden wird, in falschem Dünkel sich über die Kunst und über seine eigene Genufsfähigkeit und Urteilsfähigkeit zu täuschen? Leisten wir nicht vielleicht, wird man einwerfen, mit solchen Bestrebungen und zwar auf einem so erhabenen Gebiete *demjenigen* Wesen Vorschub, welches gerade die höhere Schule die Aufgabe hat von ihren Zöglingen *fern* zu halten, dem Wesen der *Halbbildung*? Ist es nicht besser, den Schülern garnichts zu bieten, als so wenig?

Sehr wichtige Fragen, m. H., denen ein ehrliches und entschiedenes *Nein* mufs entgegengestellt werden können, wenn wir nicht das ganze Gebäude, und sähe es noch so schön aus, kurzer Hand wieder umzuwerfen gezwungen sein wollen.

Nun, m. H., ich glaube, man wird dieses Nein getrost aussprechen können. Die gefürchteten nachteiligen Folgen werden *nicht* eintreten, freilich nur dann nicht eintreten, wenn der Lehrer auf die Erreichung desjenigen Zieles seine Bestrebungen zu beschränken weifs, welches unter den gegebenen Verhältnissen auch wirklich erreichbar *ist*. Derjenige Lehrer, welcher der Versuchung nicht widerstehen kann, Kunstgeschichte im eigentlichen Sinne mit den Schülern zu treiben, der auf architektonische und technische Einzelnheiten übermäfsiges Gewicht legt, der zu tief auf topographische Auseinandersetzungen sich einläfst oder mit den Schülern ästhetische oder gar archäologische Kritik treiben will: *der* Lehrer freilich wird etwas erstreben, was mit den gegebenen Mitteln schlechterdings nicht zu erreichen ist; er wird *dem* regulären Unterricht mehr Zeit entziehen, als gestattet ist, und wird trotz alledem die segensreiche Wirkung des Anblicks der Kunstwerke auf die Schüler schädigen, statt sie zu

[1]) Dafs aber die Schüler etwa durch die an der Wand hängenden Blätter während der Lektionen *zerstreut* werden könnten, ist, eben in Rücksicht auf den Charakter der Vorlagen, überhaupt nicht zu befürchten. Die blofse Neugier befriedigt sich schnell; zur ruhigen Betrachtung bieten die Respirien Zeit. Und sollte wirklich ein Primaner während der Cicerostunde sich in den Anblick des Antinous oder des Apollon sauroktonos bis zur Unaufmerksamkeit verlieren: *der* Primaner wird der schlechteste nicht sein und wird das Versäumte bald nachgeholt haben.

fördern[1]). Die Gefahr eines solchen Fehlgriffs ist aber freilich schon deswegen nicht allzu grofs, weil die Zahl der Archäologen von Fach und von Passion unter den Philologen bekanntlich ziemlich klein ist, noch kleiner wohl unter den Historikern. Es ist aber eben — und das kann ich nicht oft genug betonen — keineswegs die Absicht, etwa Kunstgeschichte als neue Disziplin dem Lehrstoff hinzuzufügen. Durchaus nicht! Wie die aufgehängten Bilder den meist öden, hellgetünchten Wänden unserer Schulzimmer eine willkommene Zierde sein werden, so soll auch der ganze an sie sich knüpfende Verkehr zwischen Lehrer und Schülern gewissermafsen nur als ein schöner und nützlicher Schmuck zu dem klassischen und dem Geschichtsunterricht hinzutreten. Wir wollen nichts weiter als demjenigen Sinn für schöne Form, den auch der schlechteste Zeichenunterricht wenigstens einigermafsen im Schüler geweckt haben mufs, neue Nahrung bieten, damit er nicht, wie bisher bei den meisten Schülern infolge des Fehlens jeder entsprechenden Anregung, in der Zeit von Ober-Tertia bis Prima wieder ganz verloren gehe[2]). Sehen lehren die Schüler, ihnen die Augen öffnen für das, was ihren Blicken sich bietet, blofses Gaffen und Gucken in beobachtendes, vergleichendes und bewufstes Anschauen und Sichversenken verwandeln: das ist hier das Lehrziel — und es liegt auf der Hand, wie viel der Lehrer, dem das gelingt, auch für die höchsten und letzten Ziele der erziehlichen Thätigkeit gearbeitet hat, wie sehr z. B. sich ein solcher Unterricht demjenigen nähert, was der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften für die Fähigkeit zum Beobachten zum Ziele hat. Gerade in dieser Absicht ist aber die Idee mit den fliegenden Rahmen eine so überaus glückliche![3]) Das blofse Vorzeigen und Herumzeigen von Kunstvorlagen wird dem einzelnen Schüler kaum je einen wirklichen Nutzen bringen. Gerade dafs dem Schüler Gelegenheit gegeben ist, einige wenige Kunstwerke in aller Ruhe wiederholt zu betrachten — eine Gelegenheit, die ihm vielleicht in dieser Weise im ganzen Leben nie so wiederkehren wird, am wenigsten vor der zerstreuenden Fülle von Kunstwerken in unseren Museen —, gerade das ist so überaus instruktiv. Ja gerade den Vorschlag einer derartigen Verwendung der fliegenden Rahmen möchte ich als die eigentliche Entdeckung bezeichnen, welche den Kunstunterricht für die

---

[1]) Menges Anforderungen besonders in Bezug auf architektonische Einzelnheiten gehen m. E. teilweise schon zu weit.

[2]) Denn einer obligatorischen Einführung des Zeichenunterrichts bis Prima scheinen vorläufig unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenzustehen.

[3]) Es dürfte sich empfehlen, die Photographieen unaufgezogen zu kaufen, damit man ihnen leicht gleiches Format geben kann. Wir haben an unserer Schule nach Menges Vorschlag zwei Formate der Kartons, nämlich zu 65 und 47, beziehungsweise 47 und 32 cm, also ziemlich grofse. Kleinere Photographieen, etwa Kabinetsformat, eignen sich für unsere Zwecke nicht.

höhere Schule möglich erscheinen läfst. Was der Schüler heute nicht sieht, findet er morgen oder übermorgen; die leise, allmähliche, mit ganz wenig Worten zu gebende Hülfe des Lehrers wird ihn — womöglich unter Mithülfe der häuslichen Benutzung der Mengeschen „Einführung" — immer neue Momente in dem angeschauten Kunstwerke finden lehren, ihm oft, in einer ihn selbst geradezu frappierenden Weise, im allereigentlichsten Sinne des Wortes die Augen öffnen. Wenn ihm nun, wie das im allgemeinen anzunehmen ist, nach zwei Jahren in Prima dasselbe Kunstwerk nochmals vor Augen geführt wird, so wird er es schon mit ganz anderem Interesse betrachten, wird seinem gereifteren Alter entsprechend beim Anschauen wieder noch mehr finden und empfinden. So wird das ganze Verfahren thatsächlich zu einer „Einführung" in das Gebiet der bildenden Kunst werden; eine Anregung und eine Fähigkeit wird dem Schüler ohne jede Mühe ins Leben mitgegeben werden, die wesentlich dazu beitragen wird, dasjenige in ihm zu fördern, was wir im höchsten Sinne des Wortes Bildung nennen.

Steckt man sich das Unterrichtsziel in der besprochenen Weise, so wird auch der Einwand hinfällig, den Schülern, besonders denen der Sekunda, fehle wohl überhaupt noch die Fähigkeit das zu leisten, was hier von ihnen verlangt, das in sich aufzunehmen, was ihnen hier geboten wird. Es hat, so scheint's mir, allerdings etwas Mifsliches, dafs — nach Menge wenigstens — der eigentliche Schwerpunkt dieses Kunstunterrichts in die Sekunda fällt, und zwar in die Sekunda aus dem einfachen Grunde, weil sie die Klasse der Altertumsgeschichte ist. Eine verständige und methodische Verteilung der zu gebenden Unterweisungen auf beide Klassen wird aber diesen Übelstand mildern resp. beseitigen können. Die Einprägung der für die drei Baustile charakteristischen Formen — aber auch nur dieser — wird z. B. jedenfalls schon in Sekunda im Anschlufs an die Vorlagen gegeben werden müssen. Ich möchte aber in Übereinstimmung mit H. Blümner (vgl. N. J. f. Philol. u. Pädag. 1880, II S. 539—548) es keineswegs als Forderung hingestellt wissen, dafs den in Rede stehenden Unterricht zu erteilen in erster Linie gerade der Geschichtslehrer berufen sei. Vielmehr möge er demjenigen Lehrer übertragen werden, der am meisten Sachkunde und Interesse dafür mitbringt. Ist das gerade beim Geschichtslehrer der Fall, dann um so besser. Es wird aber naturgemäfs eher bei einem Philologen vorausgesetzt werden dürfen. Der Philologe aber kann sich ja eventuell leicht mit dem Historiker ins Einvernehmen setzen, und die Sache selbst wird es mit sich bringen, dafs er in Bezug auf die Reihenfolge der auszuhängenden Blätter den Geschichtsunterricht oft begleitet. Dafs sich gar kein Lehrer finden sollte, der zu diesem Kunstunterricht die Kenntnisse besäfse oder doch die Lust und die Fähigkeit hätte, sie sich anzueignen, — das dürfte doch voraussicht-

lich selten der Fall sein. Damit soll freilich nicht etwa gesagt sein, dafs man sich die Aufgabe des Lehrers als leicht vorstellen dürfe! Im Gegenteil: schon das gelegentliche Abmüfsigen der Zeit für die Unterweisung hat unleugbar seine Schwierigkeiten. Und was die Methode im einzelnen betrifft, so wird einen jeden erst längere Erfahrung dazu führen können, mit Sicherheit vorzugehen.

Ich glaube aber anderseits, dafs mangelnde Befähigung des Lehrers hier nicht leicht allzu grofsen Schaden anrichten kann. Es liegt hier ein ähnlicher Fall vor wie bei der Lektüre der Dichter. Man biete nur dem Schüler recht viel des köstlichen Nahrungsstoffes aus dem unerschöpflichen Vorrat der klassischen und unserer deutschen Litteratur: auch dem unbegabten Lehrer wird es nur schwer gelingen, den Schülern die Freude am Ödipus Rex und an Homers Odyssee, an Schillers Tell und Goethes Götz zu verleiden, — ab und zu gelingts wohl einem, das ist freilich nicht zu leugnen. Ganz ähnlich scheint es mir hier zu sein. Nur dafs ein direktes Verleiden hier, wo dem Schüler gar keine eigentliche Arbeit zugemutet wird, sogar nahezu unmöglich sein dürfte. Diese herrlichen Gebilde wirken und müssen bis zu einem gewissen Grade wirken, selbst bei ungeschickter Anleitung. Ja, ich gehe soweit zu behaupten, dafs selbst da, wo wirklich keine passende Lehrkraft sein sollte, das blofse Aushängen der Bilder zur Zimmerzierde schon Wert genug hat, um allmählich aus der Gymnasialkasse 300 Mark darauf zu verwenden.

Und noch etwas möchte ich hinzufügen. Wir Lehrer wollen uns nur vor allem über uns selber keine Illusionen machen. Wir selber, besonders wenn wir in die Einsamkeit einer kleinen Provinzialstadt verbannt sind, können diejenige Anregung gar sehr gebrauchen, die wir hier zunächst auf unsere Schüler berechnen; wir können sie gebrauchen und wollen sie doch nur dankbar und mit Freuden aufnehmen und nützen. Wie wenige verhältnismäfsig selbst von uns Philologen — von andern Fakultäten ganz zu schweigen — bringen von der Universität ernsteres und tieferes Interesse und Wissen von bildender Kunst mit, und wie vielen von den wenigen geht es verloren in der provinzialen Verbannung und unter Studien, die sie auf ganz andere Gebiete geführt haben! Wie anregend und genufsreich also für alle Kollegen das tägliche Anschauen der herrlichsten Werke sein mufs, die Menschengeist und Menschenhand geschaffen, — soll ich das erst des weiteren ausführen? Wehe dem Philologen, der vor den Skulpturen des Parthenon nichts mehr von künstlerischem Genufs, von künstlerischer Erhebung zu empfinden vermag, dem solcher Anblick das Auge zu entzücken, das Herz freudig zu rühren nicht mehr imstande ist! Er kann der gröfste Grammatiker, der schärfste Logiker sein: vom Geist der Antike, deren Wesen ja gerade im Schönen in erster Reihe sich offenbart, wird er wenig in sich

haben und also auch vor den Schülern wenig von sich geben können.

Und so hätte ich denn von den allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten, die hier in Betracht kommen, die wichtigsten Ihnen kurz vorgeführt. Nur die allerwichtigsten! Denn die Fülle dessen, was sich aufdrängt, wenn man der in Rede stehenden Idee weiter und bis in einzelne nachgeht, ist sehr grofs. Ich beschränke mich aber auf das Gesagte und verweise im übrigen auf die trefflichen Vorträge R. Menges, die ich vorhin genannt habe. Zur Vermeidung von Mifsverständnissen aber möchte ich noch folgende kurze Sätze hinzufügen:

1) Unsere Photographieensammlung steht natürlich allen Lehrern für alle Klassen zu gelegentlicher Benutzung zur Verfügung. Inwieweit man auch die Einrichtung mit „fliegenden Rahmen" auf die übrigen Klassen übertragen will, hängt von Umständen ab. Eine methodische Unterweisung wird man aber wohl erst von Sekunda an eintreten lassen.

2) Die Verwendung auch anderer Nachbildungen, als der Photographieen ist selbstverständlich keineswegs ausgeschlossen, sondern sogar wünschenswert. Aber auch hier wird man die Sache am besten so einrichten, dafs die betreffenden Vorlagen eine Zeit lang aushängen. So empfiehlt es sich z. B. sehr, eine Anzahl der „kunsthistorischen Bilderbogen" auf Pappe aufgezogen im Klassenzimmer anzubringen, besonders diejenigen, welche die Glieder und Ornamente der Bauwerke nach den Stilen darstellen. Auch die Langlschen Tafeln und ähnliche Hülfsmittel wird man benützen. Aber aushängen müssen die Vorlagen eine Zeit lang, sobald es sich nicht mehr um blofse Veranschaulichung eines mit Worten geschilderten Gegenstandes handelt! Denn für künstlerische Betrachtung ist ein blofses einmaliges „Herumgeben" oder Vorzeigen — dabei bleibe ich — nahezu der reine Humbug.

3) Die Vorführung auch anderer als antiker Kunstwerke ist natürlich nicht etwa grundsätzlich ausgeschlossen. Die „kunsthistorischen Bilderbogen" bieten hierfür ein vorzügliches Material[1]). Aber man hüte sich sehr vor verwirrender Überfülle: die Klassenzimmer sollen nicht mit einem bunten Allerlei von Vorlagen vollgepfropft werden. Der Historiker mufs mit dem betreffenden „Kunstlehrer" immer in verständigem Einvernehmen handeln.

Und so wäre ich am Ende. Wenn Sie, meine Herren, aus diesem meinem Vortrage oder, besser gesagt, Referate über die vorliegende Frage den Eindruck gewonnen haben sollten, als hätte ich hier so was wie etwa einen Agenten spielen wollen für Anschaffung von Photographieen-Sammlungen an höheren

[1]) Es dürfte sich empfehlen, leere Pappen zum Aufhängen anfertigen zu lassen und auf diese gelegentlich Blätter aus den „Bilderbogen" mit Reifszwecken anzuheften.

Schulen, — wenn das Ihr Schlufseindruck sein sollte: so hätte ich gerade das erreicht, was ich wollte! Möchte es mir nur gelungen sein, recht viele Käufer unter Ihnen zu gewinnen — Geld findet sich schon — zur Freude für Rive in Neapel und Wilberg in Athen und wie alle die Kunsthändler sonst noch heifsen mögen; vor allem aber zur Freude und zum Segen der Schüler unserer Gymnasien und Realschulen[1])!

Waldenburg i. Schl. Heinr. Guhrauer.

---

[1]) Es sei mir gestattet, noch einige kritische Bemerkungen über die „Einführung" von R. Menge hinzuzufügen. Ich stimme von Herzen ein in das Lob, welches man bisher allerseits der Klarheit und Übersichtlichkeit des „Textes" gespendet hat. So doziert nur ein Schulmeister und zwar nur ein guter Schulmeister! Lehrer und Schüler werden gern den frisch und lebhaft geschriebenen Worten folgen und von einem so von Begeisterung getragenen Führer sich mit Freuden „einführen" lassen in das Gebiet der bildenden Künste. Was den Atlas betrifft, so enthält er zumeist die Abbildungen aus den im gleichen Verlage erschienenen „kunsthistorischen Bilderbogen"; mehrere Stücke aber sind neu hinzugefügt, andere verbessert. Freilich wird auch an den besten derselben der Schüler erkennen lernen, wie weit sie zurückbleiben hinter dem, was die photographische Nachbildung ihm bietet. Aber gerade diese Vergleichung selber wird ihm von vielseitigem Nutzen sein. Die Auswahl betreffend, so giebt H. Blümner in der oben bereits erwähnten Recension mancherlei bemerkenswerte Anregungen. Ich meinerseits möchte an dieser Stelle auf einige Vorschläge, den Photographieen-Katalog (S. IX—XII) betreffend, mich beschränken. Je bequemer man's den Leuten macht, desto bequemer wollen sie's haben! Das ist eine alte Sache. Und so schlage ich ganz unmafsgeblich Folgendes vor: ich würde aus dem „Verzeichnis der Abbildungen nebst Angaben grofser Photographieen" lieber einen „Muster-Katalog für Photographieen-Sammlungen" machen, oder noch besser zwei Kataloge, einen zu ca. 150, einen zu ca. 300 Mark Gesamtkosten. Ich würde ferner für jedes Kunstwerk zunächst nur eine Photographie namhaft machen. Wer jetzt oft 3 oder 4 vorgeschlagen sieht, kann unmöglich wissen, welche er nehmen soll; alle aber sich zur Ansicht schicken lassen, ist umständlich und macht viele Kosten. (Vielleicht könnten die Blätter zur Auswahl in Parenthese beigefügt werden.) — Endlich aber fehlen mir für die Photographieen-Sammlung eine Anzahl Vorlagen, die ich für den Atlas gern entbehre. Sie enthält mir bisher zu wenig charakteristische Götter- und Heroentypen und zu wenig Portraitköpfe! Menge selbst hat im Anhang zu „Gymnasium und Kunst" auch für diese schon die nötigen Nachweise gegeben (S. 36—39); sie brauchten also in den „Musterkatalog" nur an gehöriger Stelle einrangiert zu werden. Damit aber durch solche Vermehrung die Kosten nicht zu sehr wachsen, könnte man vielleicht in manchen der bisherigen Vorschläge sich einschränken. 6 Ansichten der Akropolis sind wohl kaum nötig, ebenso wenig 10 verschiedene Blätter für die Parthenon-Ruine. Das sind aber z. T. gerade die teuersten Sachen. Hinzuzufügen wären ferner vielleicht zwei oder drei der schönsten attischen Grabreliefs. Ein Index der besprochenen Kunstwerke am Schlufs des Büchleins wäre wünschenswert. — Der Preis des ganzen Werkes, zumal der Dutzendpreis von 4,50 Mk., ist überaus niedrig gestellt und erleichtert sehr die Verbreitung desselben. Möge es recht viele Auflagen erleben!

# Über das Eigentümliche der Satz- und Periodenbildung in Vergils Äneide.

Das Eigentümliche und Kunstvolle der Satz- und Periodenbildung in Vergils Äneide besteht darin, dafs er den logisch ausgeprägten Charakter in der Satzbildung der lateinischen Prosa, einen Hauptvorzug der besten lateinischen Schriftsteller, auch in der Poesie in plastischer Weise nachzubilden suchte. Er hat dies erreicht durch eine neue selbstgeschaffene Satz- und Periodenbildung, welche mit der Beweglichkeit und Anschaulichkeit der poetischen Darstellung zugleich die logischen Satzverhältnisse erkennen läfst. Diese neue Art der Satzverbindungen beruht auf einer Steigerung der Bedeutung der zwei Tempora des Präsens und des Perfektums. Zunächst wird das Präsens, welches ja auch in der Prosa oft in lebhafter Darstellung die Stelle des Perfektums als sogenanntes Präsens hist. vertritt, ausschliefslich zum erzählenden Tempus. Es liegt ja dies, wie jeder weifs, in der Anschaulichkeit der Poesie, dafs sie das Vergangene vergegenwärtigt; aber dafs das Präsens konstant in der einfachen Erzählung gebraucht wird, macht das Eigentümliche in der Darstellung des Vergil aus. Den Nachweis für diesen Gebrauch des Präsens glaube ich in meinem Programm (Vergilianarum quaestionum specimen prius de temporum usu. Saarbrücken 1877) unter Darlegung aller betreffenden Stellen (p. 2—3) ausreichend gegeben zu haben, so dafs ich von einer weiteren Beweisführung wohl hier absehen kann. — Wie Vergil einerseits das Präsens zum erzählenden Tempus, also zur Bedeutung des Perfektums erhoben hat, so hat er anderseits die Bedeutung des Perfektums in der Weise gesteigert, dafs er die vollere und gedehntere Form desselben zum Ausdruck des Pathetischen, des Gewichtigeren und Bedeutungsvolleren erhoben hat. Das Präsens stellt in der Äneide, die Ereignisse im ruhigen Gang ihrer Aufeinanderfolge dar, das Perfektum giebt der einzelnen Handlung und Erscheinung ihr besonderes Gewicht; das Präsens ist der schlichte Ausdruck der fortgehenden Erzählung und leitet von dem Vorangehenden zum Nachfolgenden fort, das Perfektum ist der gesteigerte Ausdruck derselben, welcher sie gleichsam über das Übrige erhebt und unsere besondere Aufmerksamkeit auf derselben verweilen läfst. Die Regel der alten Grammatiker zur Unterscheidung des Perfektums vom Imperfektum liefse sich auf die Sprache des Vergil in der Weise anwenden, dafs sie lautete 'praesenti procedit, perfecto insistit oratio', aber in dem Sinne, dafs nicht mit dem Perfektum die Dauer der Handlung, sondern ihre gröfsere Gewichtigkeit, ihre erhöhte Bedeutung und Würde bezeichnet werde. Daher glaubte ich in meinem Programm (p. 9 unten) das Präsens als das Tempus relativum, weil es die

Handlungen im Flusse und in ihrem Zusammenhang, und das Perfektum, weil es diese in ihrer Besonderheit darstellt, als das absolute bezeichnen zu dürfen. Vergil gebraucht daher das Perfektum zur Bezeichnung des erhöhten Pathos, des Grauens und des Schreckens, ferner in episodenartig eingefügten Teilen, so dafs sie durch diese Form schon sich von den übrigen abheben; ferner in Gegensätzen, beim Eintritt einer neuen oder ungewöhnlich überraschenden Erscheinung, ganz besonders aber zur Bezeichnung des Abschlusses. Die weitere Ausführung mit den betreffenden Beweisen ist in dem genannten Programm (p. 9—13) gegeben. In Beziehung auf das Perfektum des Abschlusses können als Belegestellen hinzugefügt werden: I 398 und V 182, auf deren Erklärung ich später zurückkomme, II 804 und besonders IV 582, wo mitten unter lauter Präsentia das dazwischentretende *litora deseruerunt* überraschen mufs. Es ist aber dieses Perfektum keineswegs das historische, sondern das des Abschlusses; mit dem Perfektum ist das Resultat und der Schlufs des Ganzen gegeben: „sie haben die Küsten verlassen", „fort sind sie"; mit der Wiederaufnahme der Schilderung der Meeresfahrt mufste natürlich wieder Präsens eintreten[1]).

Welche Kraft und Prägnanz der Ausdruck durch solche Perfekta gewinnt, läfst sich an fast jedem angeführten Beispiele leicht erkennen, um so mehr als der Dichter es in meisterhafter Weise verstanden hat, durch entsprechende Klangfülle des Versbaues die Wirkung zu erhöhen (vgl. p. 10. I.).

Das Gewichtigere und Bedeutungsvollere der Form tritt aber ganz besonders hervor, wenn es mit Präsens unmittelbar in einem oder in mehreren Sätzen in Verbindung steht. Denn nicht nur kann das Perfektum gegenüber dem Präsens die Bedeutung des Vorangehenden, also des Plusquamperfektums erhalten (vgl. das im Progr. übersehene Beispiel V 181—182: *et risere . . et rident*), sondern überhaupt des Übergeordneten, des Allgemeineren, des Bewirkenden oder Bedingenden, während das Präsens in diesem Falle das Nachfolgende, das Untergeordnete, das Einzelne, das Bewirkte oder Bedingte bezeichnet. Hierdurch gelingt es dem Dichter, den beliebten Periodenbau mit seinen über- und untergeordneten Sätzen, wie sie in der klassischen Prosa durch die verschiedenen Partikeln als *cum*, *postquam*, *ubi*, *ita-ut* u. s. w. in Verbindung gesetzt werden, durch einfachen Wechsel der Tempora mit Fortlassung aller Bindewörter und Bezeichnung des Abhängigkeitsverhältnisses in an einander gereihten Sätzen nachzubilden. Den künstlichen Periodenbau, als dem Wesen der schöpferischen Phantasiethätigkeit und Anschaulichkeit der Dichtung widerstrebend, hat Vergil vermieden, dem ausgeprägt logischen Charakter des

[1]) Dafs Vergil das Präsens auch für das Imperfektum der Schilderung gebraucht, so dafs diese gewissermafsen in Erzählung übergeht, glaube ich in evidenter Weise (p. 5—6) nachgewiesen zu haben.

höheren Stils seiner Muttersprache hat er jedoch selbst in beigeordneten Sätzen auf eine echt poetische plastische Weise durch den Wechsel der Tempora zu entsprechen gesucht. An einzelnen Stellen ist dies schon mehreren Auslegern aufgefallen, namentlich Wagner und Ladewig. Letzterer bemerkt zu VI 746 *Concretam exemit, labem purumque relinquit*: „Auf das Perfektum *exemit* folgt das Präsens *relinquit*, weil die zweite Handlung als eine Folge der ersten angesehen werden kann; vgl. III 192. VIII 83. 506. IX 432." Von drei andern von Wagner angeführten Beispielen würde noch VII 621 hierher passen. Dafs dies aber ein ganz besonderes Kunstmittel für Vergil ist, um die mannigfaltigsten Verhältnisse in der Satzfolge zu bezeichnen, dafs dies in unzähligen Stellen in sämtlichen Büchern der Äneide und zum Teil in den Georgica wiederkehrt, wird erst dann klar, wenn man die prägnante Bedeutung des Perfektums nach obiger Darstellung erkannt hat. Zahlreiche Beispiele für eine derartige Satzfolge sind bereits in dem genannten Programm angeführt worden; da aber der Raum daselbst die weitere Ausführung nicht gestattete, so möge es hier an dieser Stelle versucht werden. Manches daselbst Gesagte mufste des Zusammenhanges und der Vollständigkeit wegen hier nochmals wiederholt werden, besonders da zum Zwecke der vorliegenden Abhandlung eine andere Anordnung des Stoffes erforderlich schien. Um nämlich die verschiedenen Arten der Vergilschen Satzgefüge leichter zu übersehen, dürfte es sich am besten empfehlen, zuerst die einfachste Satzverbindung, dann die zwei-, drei- und mehrgliedrige und zuletzt im zweiten Teile die künstlichen Periodenbildungen, welche wegen Mangels an Raum im Programm nicht einmal berührt werden konnten, darzulegen. Hierbei werden zunächst stets zum Beweis solche Beispiele angeführt werden, in welchen die Quantität der betreffenden Verbalformen im Präsens und Perfektum dieselbe ist, so dafs man den Wechsel der Tempora nicht mit dem Bedürfnis des Metrums entschuldigen könnte. Wenn man nun weifs, wie viele Mühe Vergil gerade auf gleichförmigen und parallelen Ausdruck verwendet, und wie oft er diesem zu Liebe selbst Härten des Sinnes zugelassen hat, so müfste eine solche willkürliche Unregelmäfsigkeit im Gebrauch der Tempora ganz unerklärlich erscheinen, wenn nicht eine besondere Absicht dabei zu Grunde läge.

## I.

### A. Perfektum und Präsens in unmittelbarer Verbindung.

Die einfachste Art, das Verhältnis subordinierter Sätze durch koordinierte auszudrücken, ist beim Vergil diejenige, dafs die betreffenden Sätze mit verschiedenem Tempus an einander gereiht werden; der übergeordnete Satz wird durch das Perfektum, der untergeordnete durch das Präsens bezeichnet. Die Art der Sub-

ordination ist leicht aus dem Zusammenhang zu entnehmen. Beispiele dieser Art sind:

a. mit vorangehendem Perfectum:

III 180 f.: *adgnovit* (nicht *adgnoscit*) . . . *tum memorat* . . . V. 245 f.: *una consedit* . . , *rumpitque*, nicht *rupit*, in dem Sinn von *postquam consedit* . . . *rupit*. V. 568 f.: *interea* . . . *reliquit ignarique* . . . *adlabimur* in demselben Sinne. IV 228: *promisit Graiumque ideo bis vindicat armis*, nicht *promittit*, weil die Befreiung als eine Folge des Versprechens bezeichnet werden soll, *promisit* bleibt das vorherrschende Verbum, von dem auch *sed fore* abhängt. V. 579: *dixit vaginaque eripit*, nicht *dicit*, in dem Sinne von ὡς εἰπών. V 275 f.: *liquit* . . *dat*, nicht *linquit*, = *postquam liquit* . . *dedit*. V. 428: *adduxere* . . . *immiscent*, nicht *adducunt*. V. 514 f.: *vocavit* . . . *et* . . *figit*, nicht *fixit*. V. 517 f.: *Decidit* (Perf.) . . *reliquit* . . *refertque*, nicht *relinquit*; denn die Perfekta haben hier die Bedeutung des Plusquamperfektums oder eines Satzes mit *postquam*. Ebenso V. 543 f.: *ingreditur* . . . *qui rupit* . . . *qui fixit*, mit Absicht nicht *qui rumpit* oder *figit*. V. 606 f.: *misit* . . . *ventosque adspirat* . . ., nicht *mittit*, weil die zweite Handlung als eine Folge der ersten bezeichnet werden soll. VI 54 f.: *cucurrit* . . . *fundit*, nicht *fudit*. V. 262 f.: *immisit* . . . *aequat*, nicht *immittit*. V. 498 f.: *vix agnovit* . . . *et compellat*, nicht *agnoscit*. V. 677 f.: *dixit* . . . *tulit* . . . *ostentat*, nicht *ostendit*. V. 746: *exemit* . . . *relinquit*, nicht *reliquit*. VII 621 f.: *impulit* . . . *et rumpit*, nicht *rupit*. VIII 83: *procubuit* . . . *conspicitur*, nicht *procumbit*. V. 506: *misit mandatque*, nicht *mittit*, in dem Sinne: er schickte ihn, dafs er auftrage (mit dem Auftrage). V. 432: *transabiit* . . . *et rumpit*, = *ut rumperet*. IX 541: *procubuit* , . . *et tonat*, nicht *procumbit*. V. 746: *detorsit* . . . *portaeque infigitur*, nicht *detorquet*. X 874: *agnovit* . . . *precatur*, nicht *agnoscit*. XI 457 f.: *consedere* . . . *dant*, nicht *considunt*. V. 561 f.: *dixit* . . . *et immittit*. XII 238 f.: *incensa est* . . . *serpitque*, nicht *serpsit*, = *ita ut serperet*. V. 380: *impulit effunditque*. Nicht wenig an Zahl sind die Beispiele, in welchen die Quantität der beiden Tempora zwar ungleich ist, aber durch geringe Veränderung das Versmafs hergestellt werden könnte. Hierher gehören: I 132 f.: . . *tenuit et audetis*, = *ut audeatis*. V. 256: *libavit* . . . *fatur*, = *postquam libavit, fatus est*. II 450: *obsedere fores, has observant*. V. 724: *implicuit sequiturque patrem*. III 24 f.: *accessi* . . . *et* . . . *video*. V. 192: *tenuere* . . . *nec* . . . *apparent*. V. 260 f.: *cecidere* . . . *nec* . . . *iubent*, = *cum cecidissent*. V 145: *corripuere ruuntque*, V. 147: *concussere* . . . *pronique* . . . *pendent*. V. 428 f.: *abduxere* . . . *immiscentque*. VI 81 f.: *ostia patuere* . . . *vatisque ferunt*. X 7: *versa* . . . *tantumque certatis*. V. 804 f.: *diffugit* . . . *et latet*; vgl. Ladewig. XI 186 f.: *tulere* . . . *conditur*. V. 236: *convenere fluuntque*. XII 352: *adfecit pretio, nec equis adspirat Achillis*, so dafs ihm das Verlangen

nach den Pferden des Achilles verging. V. 380: *impulit effunditque*, = *ita impulit, ut effunderet.*

b. Beispiele mit vorangehendem Präsens:

XI 745 f.: *tollitur . . convertere oculos*, nicht *convertunt*, weil die vollere Form zum Ausdruck der Überraschung sich besser eignet und zugleich die vorangehende Handlung bezeichnet. XII 209: *matre caret posuitque comas*, nicht *ponitque*, „nachdem der Stab sein Laub verloren". I 300 f.: *volat ille . . . ac . . . astitit*; mit dem Perfektum schliefst die Fahrt des Merkur nebst allem, was dazu gehörte, ab; Merkur hat seinen Auftrag damit erledigt; man erkennt dies deutlich an der Wirkung: *et iam iussa facit* . . . V. 697 f.: *cum vĕnit . . . iam . . . composuit*, „als er kam, da hatte sie sich schon gelagert". II 12: *quamquam animus meminisse horret luctuque refugit* mufs übersetzt werden „obgleich mein Herz vor der Erinnerung schaudert und von der Trauer sich abgewandt hat." Der Sinn ist ganz entsprechend dem Vers 3, dafs er die Trauer bereits überwunden hat und jetzt die Erinnerung scheut, um die überwundene Trauer nicht zu erneuern (vgl. III 536). Die gewöhnliche Übersetzung „und vor Trauer zurückbebt" ermangelt fast des Sinnes. Denn wenn jemand über das Unglück trauert, so denkt er auch an dasselbe, und es wäre unpassend zu sagen, dafs er vor der Erinnerung an das Unglück schaudert, da er um dasselbe trauert. Beiläufig mag bemerkt werden, dafs die Annahme eines Perfektums in der Bedeutung eines Aorists ganz unhaltbar ist, da sich kein einziges Beispiel im Vergil hierfür nachweisen läfst, wie ich dieses im Programm (p. 16—18) unter Anführung der betreffenden Stellen erwiesen zu haben glaube. III 664 f.: *graditur . . necdum . . tinxit* = „ohne noch benetzt zu haben". VII 363 f.: *an non sic Phrygius penetrat . . Ledaeamque . . vexit*, = „drang er nicht ein . . und entführte schliefslich", d. h. endigte damit, dafs er sie entführte: es ist Perfektum zur Bezeichnung des Abschlusses einer Handlung. Kappes bemerkt zu dieser Stelle: „der Wechsel des Tempus hat hier, wie manchmal (?!), nur metrischen Grund." Sollten aber, so könnte man fragen, Wörter wie *aufert, raptat, ducit* u. s. w. Vergil nicht zu Gebote gestanden haben? IX 32: *cum refluit campis et iam se condidit alveo*, = „und schliefslich im Flufsbette sich birgt", d. h. damit endigt, dafs er in das eigentliche Flufsbett gelangt. V. 425 f.: *conclamat Nisus nec . . . potuit perferre*, = „(denn) er hatte es länger nicht ertragen können"; der begründende Satz bezeichnet hier seiner Natur nach das Vorangehende. X 121 f.: *miseri stant . . . et . . . cinxere*, = „sie stehen da, nachdem sie sich ringsum aufgestellt hatten."

B. Perfekta und Präsentia in unverbundener Satzfolge.

Noch kunstvoller erscheint die Vergilsche Satzfolge in unverbundenen Sätzen, in denen der Zusammenhang und das Verhältnis ihrer Über- und Unterordnung eben nur durch den Wechsel

des Tempus erkannt wird. Von besonderer Schönheit sind besonders diejenigen Satzgefüge, in denen die Zahl der Vorder- und Nachsätze sich symmetrisch entspricht; derartige sind aufserordentlich zahlreich. Indessen hat sich der Dichter hierin keinen Zwang angethan, sondern in freier Beherrschung des Stoffes und der Formen oft, wo es der Sinn verlangte, auf einen einleitenden Satz im Perfektum mehrere Nachsätze im Präsens folgen lassen. Überhaupt mufs hier ein Mal für alle Mal bemerkt werden, dafs nicht die Rede davon sein kann, als habe sich der Dichter an bestimmte Regeln gebunden, sondern es soll nur vieles, was unregelmäfsig, willkürlich und unerklärlich scheint, in das richtige Licht gesetzt und zum Verständnis gebracht werden. Für den Leser und Kritiker scheint jedoch der Übersicht wegen eine Teilung nach gleichgliedrigen und ungleichgliedrigen Vorder- und Nachsätzen nicht unangemessen.

a. Gleichgliedrige Satzgefüge.

I 187 f.: *constitit . . corripuit-sternit . . miscet.* V. 411 f.: *saepsit . . et fudit — abit sedesque revisit.* III 82 f.: *occurrit . . . agnovit — iungimus . . . subimus.* IV 70 f.: *fixit . . . liquitque — peragrat . . . haeret.* V. 129 f.: *Aurora reliquit, it portis . .* X 262: *extulit* (nicht *effert*) *. . . tollunt.* V. 330 f.: *resultant inrita . . . deflexit . . .* = „sie hatte abgewandt." II 253: *conticuere . . . complectitur.* V. 332 f.: *obsedere . . . stat ferri acies.* V. 464 f.: *convellimus* (Perfekt) *. . impulimus* („stürzten ihn völlig nieder") *trahit et incidit* (die Präsentia bezeichnen die Folge). V. 497 f.: *exit* (Perf.) *. . evicit — fertur . . trahit.* V. 575: *exarsere — subit.* IV 164: *tecta metu petiere; ruunt de montibus amnes,* = „während von den Bergen die Bäche stürzen". V. 220 f: *audiit . . . oculosque . . . torsit — adloquitur ac mandat.* V. 274 f: *transit aut . . . liquit — dat . . . retentat.* V. 381 f.: *stetit . . . nec moratus — tum . . . tenet . . . atque . . . fatur.* VI 677 f.: *dixit et . . . tulit — ostentat . . . linquunt.* VIII 66 f.: *dixit . . . condidit . . . reliquit — surgit . . . sustinet . . . offundit.* V. 444 f.: *incubuere . . . sortiti — fluit . . . liquescit.* V. 494 f.: *surrexit — reposcunt.* IX 75: *diripuere focos — pisceum fert fumida lumen* (vgl. Homer *A* 52). V. 110 f.: *offulsit et . . . visus — tum excidit et . . . complet.* V. 123 f.: *obstupuere . . . conterritus — cunctatur . . . revocatque.* V. 375: *est visum — conclamat.* V. 631: *intonuit laevum, sonat* („während zugleich der verhängnisvolle Bogen schwirrte"). V. 705 f.: *vēnit — collapsa ruunt.* V. 731 f.: *effulsit et . . . sonuere — tremunt . . . clipeoque mittit.* X 262: *extulit — tollunt,* = *cum extulisset, tollunt.* V. 453: *desiluit — apparet.* V. 870: *rapidus dedit — aestuat ingens,* = „während gewaltiges Schamgefühl wogt". XI 457 f.: *consedere — dant.* V. 629 f.: *bis . . . egere — bis . . . respectant.* V. 637 f.: *intorsit . . . reliquit — fuit . . . iactant.* V. 829 f.: *exsolvit se corpore . . . posuit caput — arma relinquunt . . . vitaque cum gemitu fugit,* = „während die Waffen sie verlassen d. h. zu Boden sinken"

(vgl. G. II 406); es bedarf daher nicht der Emendation *relinquens*. XII 266 f.: *dixit et . . . contorsit — dat . . . et . . . secat.* V. 367: *incubuere, fugam dant.* V. 533 f.: *provolvere rotae — proculcat*, = „die Räder wälzten ihn fort" (so dafs er unter die Pferde zu liegen kam). V. 588 f.: *vestigavit apes fumoque implevit — illae . . . discurrunt magnisque acuunt.* V. 741: *dissiluit — resplendent* V. 853 f.: *demisit . . . iussit — volat . . . fertur.*

b. Ungleichgliedrige Satzgefüge.

Diese sind zuweilen parataktisch durch beiordnende Partikeln verbunden, oft aber fehlt jede Verbindung; die Unterordnung wird in diesem Falle nur durch den Wechsel der Tempora erkannt. Beispiele sind: I 82—83. 84—89. 90—94. 122—123. 130—131. 142—143. 148—150, über welche das Nähere im Programm (p. 14) aus einander gesetzt worden ist. Ferner IV 153 f.: *decurrere . . . transmittunt . . . glomerant . . . relinquunt*, = „während von einer andern Seite Hirsche . . ."; mit dem Perfektum wird die überraschende Erscheinung der sich herabstürzenden wilden Ziegen hervorgehoben, worauf auch schon *ecce* hinweist; die Präsentia beschreiben den fortgesetzen Lauf der Hirsche. V. 140 f.: *prosiluere — ferit . . . spumant.* V. 681 f.: *non posuere — vivit . . . est . . . descendit . . . prosunt*; das Allgemeine als das Übergeordnete im Perfektum, das Einzelne im Präsens. IX 126 f.: *non cessit — tollit atque increpat*, ähnlich wie im vorangehenden Beispiel. V. 469 f.: *opposuere — tenent . . . stant*; auch hier explizieren die Präsentia das Allgemeine. V. 504: *increpuit, sequitur clamor coelumque remugit.* X 464 f.: *audiit Alcides — corde premit gemitum lacrimasque effundit inanes.* V. 711 — 713 (vgl. Progr. p. 17 oben). V. 725—726 (vgl. Progr. p. 17 Mitte). V. 744 f.: *eduxit — urget . . . clauduntur.* XI 204 f.: *struxere — infodiunt . . . tollunt . . . remittunt.* V. 376 f.: *exarsit — dat gemitum rumpitque.* V. 709 f.: *dixit — tradit . . . resistit.* XII 283 f.: *diripuere — it . . . ingruit . . . ferunt.* V. 417 f.: *detulit — inficit . . . spargitque.* V. 441 f.: *extulit — ruunt . . . fluit . . . tremit.* V. 681 f.: *dixit et . . . dedit — ruit . . . deserit . . . rumpit.*

---

Dafs wie das Perfektum auch das Plusquamperfektum parataktisch mit Perfektum, Präsens oder Imperfektum verbunden wird in der Weise, dafs die Über- und Unterordnung der Sätze durch den Wechsel der Tempora erkannt wird, ist in zahlreichen Beispielen (Progr. p. 20) ausgeführt worden. Zu den gegebenen Beispielen wäre noch hinzuzufügen: IV 200: *centum aras posuit vigilemque sacraverat ignem*; das Plusquamperfektum bezeichnet, dafs das Gelübde eines ewigen Feuers dem Errichten der Altäre vorangegangen ist. Dasselbe Verhältnis ist auch zwischen der parataktischen Verbindung des Imperfektums mit Präsens, Perfektum oder Plusquamperfektum nachgewiesen worden (Progr. p. 8). Bei den Beispielen fehlt IV 149 f.: *haut illo segnior*

*ibat Aeneas, tantum egregio decus enitet ore,* das Tertium comparationis beruht auf dem *ibat*; der nachfolgende Satz im Präsens ist begründend, = „nicht minder rüstig (kraftvoll) schritt Äneas einher; denn solche Zierde strahlte von seinem herrlichen Antlitz"; dafs *tantum, talis, adeo* u. s. w. häufig beim Vergil in homerischer Weise zur Begründung dienen, ist eine bekannte Sache; vgl. V 404. VI 240. VII 447. XII 831; der untergeordnete Satz steht im Präsens. Ferner glaube ich zu der gegebenen Erklärung (Pr. p. 15. Mitte) von II 1: *Conticuere omnes intentique ora tenebant* hinzufügen zu müssen, dafs *conticuere* als Perfektum von dem Inchoativum *conticesco* mit „wurden still" „verstummten" (nicht „schwiegen") übersetzt werden mufs. Das Stillschweigen tritt sofort nach den Worten der Dido ein, wird also ganz naturgemäfs durch das Perfektum, dagegen die gespannte Erwartung auf die voraussichtliche Erzählung des Äneas, die auch während der Erzählung fortdauert, wird hier, wie gewöhnlich, durch das Imperfektum ausgedrückt (vgl. XI 121).

Ganz unverkennbar ist diese Art der Vergilschen Satzgefüge in der Aufeinanderfolge der beiden Futura, so dafs sie zum Teil wenigstens auch nicht den Auslegern entgangen ist. Gerade wie wir es von der Verbindung des Perfektums und Präsens kennen gelernt haben, so stehen auch die beiden Futura entweder in unmittelbarer Verbindung mit einander, so dafs das Futurum exactum das Vorausgegangene, das Bedingende, und das erste Futurum das Nachfolgende, das Bedingte bezeichnet (z. B. III 403. 410. 501. X 503), oder sie folgen unverbunden auf einander, wie II 581. IV 591, worüber das Nähere im Progr. p. 21 ausgeführt worden ist.

## II.

## Künstlichere Satzgefüge durch mehrfachen Wechsel des Tempus.

a. Es bleiben noch die künstlicheren Vergilschen Satzgefüge übrig, in welchen der Dichter durch mehrfachen Wechsel der Tempora auch verschlungene Perioden nachbildet. Als Übergang zu denselben kann man schon diejenigen Satzgefüge ansehen, in denen der Vordersatz zwar mit einer Konjunktion beginnt, der Nachsatz aber wieder als Vordersatz zu einem zweiten nachfolgenden Nachsatz durch Wechsel der Tempora erkennbar ist, z. B. I 81 f.: *Haec ubi dicta, ... impulit in latus: ac venti ... ruunt et ... perfluant*; hier ist *impulit* Nachsatz zum Konjunktionssatz mit *ubi*, ist aber zugleich der Vordersatz zum nachfolgenden *ruunt* und *perfluant*, = „nachdem er dies gesprochen, stiefs er in die Seite, und (infolge des Stofses) stürzen die Winde." Ebenso V 139 f.: *inde ubi clara dedit sonitum tuba ... prosiluere suis: ferit aethera clamor nauticus*, wo alle drei Handlungen in ihrer unmittelbaren Folge durch die Konjunktion und den Wechsel des

Tempus bezeichnet werden. VII 323 f.: *Haec ubi dicta dedit, terras horrenda petivit luctificam Allecto ... ciet* u. a. m.

b. Verschieden von dieser Art Satzfolge ist diejenige, in welcher auf das Perfektum zur Bezeichnung des Vorangehenden ein Präsens zur Bezeichnung eines Nebensatzes und im dritten Gliede erst das Präsens des eigentlichen Nachsatzes folgt, z. B. III 1 f.: *Postquam ... visum, ... ceciditque superbum Ilium et omnis fumat ... Troia ... agimur*, = „nachdem ... Ilium gefallen war ... und Troja (noch) rauchte, werden wir getrieben." Ebenso III 356 f.: *Iamque dies alterque dies processit et aurae vela vocant tumidoque inflatus carbasus austro: his vatem aggredior*, „schon war der eine und der andere Tag verstrichen und (da) die Lüfte ... riefen, redete ich mit Worten den Seher an." V 762 f.: *Iamque ...: placidi straverunt ... et vocat auster: exoritur*; auch hier ist *vocat auster* = *vocante austro*. Solche Satzgefüge könnte man vielleicht ebenfalls als Übergänge zu den künstlichen bezeichnen.

In den eigentlichen künstlichen Satzgefügen mit mehrfachem Wechsel des Tempus ist je nach dem Sinne auch der Wechsel des Tempus verschieden.

In der so viel besprochenen Stelle I 395 f.: *aspice bis senos — subit ostia velo* kommt die Ladewig-Schapersche Erklärung dem Richtigen am nächsten. Nicht ganz richtig aber scheint mir an dieser, dafs *reduces* die „Wiedervereinigung" bezeichnen soll, da es hier ganz einfach, wie sonst, von der Wiederkehr der Schwäne in die Luft zum Himmel, von welchem der Adler sie verscheucht hatte, gebraucht wird, und ebenso von der Wiederkehr der Genossen aus der Zerstreuung, in die sie durch den Sturm geraten waren; entschieden unrichtig ist die Schapersche Erklärung, dafs „die Perfekta *cinxere* und *dedere* die Schnelligkeit schildern, mit der sich vor beiden Augenzeugen die Vereinigung vollzieht"; das Perfektum wird eben niemals bei Vergil in dieser Bedeutung gebraucht[1]); hierfür eignet sich gemäfs seiner Natur das Präsens.

[1]) Die Stelle, welche Schaper zu V 243 anführt, um den Gebrauch des Perfektums zur Bezeichnung der Schnelligkeit zu beweisen, scheint mir durchaus nicht beweiskräftig. Die betreffende Stelle lautet: *illa noto citius volucrique sagitta Ad terram fugit et portu se condidit alto.* Hätte der Dichter „die Schnelligkeit, mit der sich vor den Augen des Zuschauers die Handlung vollzieht", bezeichnen wollen, so würde er es doch jedenfalls eher durch das Perfektum *fügit* gethan haben und nicht durch *condidit*, welches in Beziehung auf Schnelligkeit ganz gleichgültig ist und in seiner Verbindung mit dem Ablativ die Ruhe, das wo und nicht das wohin angiebt. Und dies soll eben das Perfektum bezeichnen; es drückt den Abschlufs aus, wie wir auch zuweilen im Deutschen, namentlich in der Volkssprache, in diesem Sinne das Perfektum gebrauchen, = „und (schliefslich) hat es sich im Hafen geborgen!" Dafs dies die Absicht des Dichters gewesen, ersieht man daraus, dafs er überhaupt hiermit den Wettkampf der Schiffe abbricht und, ohne von der Ankunft des Mnestheus und des Gyas zu sprechen, zur Preisverteilung übergeht.

Vielmehr bezeichnen die Perfekta den Abschluſs der ganzen Erscheinung in dem Sinne; schlieſslich haben sie (bereits) einen Kreis am Himmel gebildet und ihren Gesang hören lassen, d. h. sie bewegen sich wieder in sorglosem, fröhlichem Fluge wie zuvor. Es sind bei dem Gleichnisse verschiedene Zeitpunkte durch den Wechsel der Tempora angedeutet. Mit *turbabat* wird das Vorausgegangene vor der Erscheinung bezeichnet. Wenn der Dichter wirklich *turbabat*, wie es die alten Handschriften bezeugen, und nicht *turbarat* geschrieben, so wollte er wohl mit dem Imperfektum das Hin- und Hertreiben der Schwäne durch den Adler bezeichnen, vielleicht auch mit Berücksichtigung des damit zu vergleichenden Hin- und Hertreibens der Schiffe durch den Sturm. Hiervon ist jetzt nichts mehr sichtbar, aber man erkennt es an dem einen Teile der Schwäne, welcher in langem Zuge auf den schützenden Boden sich herabläſst. Der andere Teil, welcher bereits früher den Boden erreicht hatte, erhebt sich zu gleicher Zeit wieder in die Luft, schlägt freudig die Flügel, und bald haben sie alle einen Kreis am Himmel gebildet und lassen ihren frohen Gesang hören; mit dem Perfektum des Abschlusses bleibt die Erscheinung stehen. Diesem Abschlusse entspricht auch das *tenet* („hat erreicht", „hat inne"), während *subit ostia* dem Sicherheben der Schwäne in die Luft entspricht. Die meisten Ausleger haben sich durch den Ausdruck *ordine longo* irre führen lassen, als ob mit diesem auch ein Vergleichungspunkt für die in langer Reihe in den Hafen einlaufenden Schiffe beabsichtigt wird. Dies ist keineswegs der Fall. Denn die volle Beruhigung der Schwäne vor der Verfolgung des Adlers wird nicht durch das Niederlassen derselben auf den Boden, sondern durch das behagliche Umkreisen am Himmel ausgedrückt. Die Vergleichungspunkte sind demnach: 1. Adler, Schwäne — Sturm, Schiffe; 2. das Niederlassen, Aufsteigen und Himmelsumkreisung der Schwäne — das Einlaufen, Gelandetsein der Schiffe; endlich dürften auch Himmel und Meer, das Spielen mit den schlagenden Flügeln und das frohe Einlaufen in den Hafen Vergleichungspunkte bieten. Wegen des Chiasmus bedarf es keiner Erklärung; eine Veränderung des Textes oder eine Umstellung der Verse erscheint daher nicht nur überflüssig, sondern sogar unmöglich.

Derselbe Wechsel der Tempora des Imperfektums, Präsens und Perfektums findet sich IX 371 f.: *Iamque propinquabant castris muroque subibant Cum procul hos . . . cernunt Et galea Euryalum . . . Prodidit immemorem radiisque adversa refulsit*, aber in ganz anderem Sinne; das Imperfektum drückt die unvollendete Handlung aus (sie sind noch auf dem Zuge begriffen), das Präsens mit *cum* die eintretende Handlung des Erkennens (*cernunt*, nicht *vident*), das Perfektum die vorangehende begründende Erscheinung; denn der Helm hatte den Euryalus verraten.

b. Häufiger ist die Verbindung des Imperf., Plusquampf. und Präsens, so II 254f.: *Et iam Argiva phalanx . . . ibat . . . cum regia puppis Extulerat . . . et pinea furtim Laxat claustra Sinon.* An dieser Stelle hat Ladewig zum Teil den Sinn erkannt, wenn er sagt: „der Gedanke ist: *classis ibat, cum Sinon conspectis flammis claustra laxat*"; da aber der Dichter *extulerat* und nicht *extulit* gebraucht, so wollte er damit offenbar bezeichnen, dafs das Feuersignal gegeben worden sei, ehe sich die Schiffe in Bewegung setzten, wie denn auch in den nachfolgenden Beispielen die durch das Plusquampf. ausgedrückte Handlung stets der des Imperf. vorangeht. Das Feuerzeichen ist zunächst Signal zur Abfahrt für die Schiffe, zugleich aber auch für Sinon, um das Herannahen derselben zu erkennen und zur rechten Zeit das Pferd zu öffnen. Denn was Ladewig sagt, „das Feuerzeichen sollte nicht dazu dienen, den übrigen Schiffen den Kurs anzuzeigen, denn dessen bedurfte es in der mondhellen Nacht nicht, sondern sollte dem Sinon das verabredete Signal sein", scheint mir durchaus unbegründet, da das Feuerzeichen nicht den Kurs beleuchten, sondern das geräuschlose Signal (statt des Kommandos) für die Abfahrt aller Schiffe sein sollte. Mit dem Plusquampf. wird also die vorausgegangene Handlung, mit dem Imperf. die dauernde Folge und mit dem Präsens die Haupthandlung als Folge bezeichnet; die Auflösung in Prosa würde demnach lauten: *Sinon, cum ex flammis cognovisset naves iam appropinquare, claustra laxavit.*

Deutlicher tritt dies hervor in dem gleichen Wechsel der Tempora IV 6f.: *Postera Phoebea lustrabat . . . Aurora polo dimoverat . . . Cum sic unanimam adloquitur*; ferner in V 104f.: *Expectata dies aderat . . . Famaque finitos . . . excierat, laeti compleranl litora . . . munera locantur* (nach *parati* mufs statt des Punktes ein Komma oder Semikolon folgen, wie in der Wagnerschen Ausgabe). Ebenso X 256f.: *interea revoluta ruebat . . . dies noctemque fugarat . . . edicit.* In allen diesen Beispielen bezeichnet das Plusquampf., wie es auch seine Natur erfordert, die dem Imperf. vorausgegangene Handlung, ebenso auch in den nachfolgenden Beispielen.

Dieselbe Verbindung der Tempora nämlich, nur mit dem Unterschiede, dafs das Plusquampf. dem Imperf. und Präsens vorangeht, so dafs unverkennbar das Imperf. die nächste und das Präsens die weitere Folge bezeichnet, findet sich III 8f.: *vix prima inceperat aestas . . . et pater iubebat . . . cum . . . relinquo.* Hier bemerkt Ladewig ganz richtig: „der Satz *et . . . iubebat* ist Nachsatz zum vorhergehenden *vix inceperat*, zugleich aber Vordersatz zu dem das Hauptmoment der Erzählung enthaltenden *cum relinquo*; denn der Sinn ist: „Als Anchises beim ersten Beginn des Frühlings zur Abfahrt drängte (wiederholentlich ermahnte), da verliefs ich den Hafen". Diese Erklärung hat Schaper beibehalten, also auch gebilligt. Trotzdem giebt derselbe zu IV 238f.: *Dixerat*

*ille patris magni parere parabant, . . et nectit*, wo für dieselbe Folge der Tempora doch ganz dieselbe Erklärung gegeben werden konnte, eine ganz andere. Ebenso erklärt sich X 215f.: *Iamque dies coelo concesserat . . . almaque . . . Phoebe pulsabat . , . Aeneas clavumque regit velisque ministrat.* Ebenso XI 903f.: *Vix e conspectu exierat eamque tenebat cum pater Aeneas..exsuperatque iugum silvaque evadit opaca.*

An einer Stelle wird Imperf. und Plusquampf. mit nachfolgendem Perfektum verbunden IX 107f.: *Ergo aderat promissa dies et tempora Parcae . . . complerant, cum Turni iniuria matrem Admonuit*, wo das Perfektum auf die neue Wundererscheinung hindeutet (vgl. Progr. p. 12. 5).

An einer andern Stelle folgen Plusquampf., Perf. und Imperf. auf einander XI 120f.: *Dixerat Aeneas, illi obstipuere silentes Conversique . . . ora tenebant*, deren Verhältnis ganz wie die bereits oben erklärten Verse II 1—2 ist, nur mit dem Unterschiede, dafs mit dem Plusquampf. die vorausgegangene Handlung bezeichnet wird.

c. Andere Verbindungen der Tempora des Perf., Imperf. und Präsens, wie z. B. XI 1f.: *Oceanum . . . Aurora reliquit Aeneas . . . vota solvebat Eoo Ingentem quercum constituit* (Präs.) . . . *aptat*, sind leicht aus dem Zusammenhang zu erklären. Denn *reliquit* hat in Beziehung auf die nachfolgenden Tempora die Bedeutung des Plusquampf. (vgl. oben u. Progr. p. 19. 10); das Imperf. kann nur als das de conatu erklärt werden, da Äneas zur Bereitung des Opfers erst schreiten will, wie die nachfolgenden Verse zeigen, worüber bereits im Progr. (p. 7. 1) mit Berichtigung der Ladewigschen Erklärung gesprochen worden ist; das Präsens ist das gewöhnliche historische Tempus im Anschlufs und als Folge des Vorangehenden. Dieselben Tempora nur in anderer Reihenfolge in X 232f.: *ut nos Rutulus . . . premebat . . . rupimus . . . teque quaerimus* erklären sich ebenfalls aus dem Zusammenhange; das Imperfektum soll das wiederholte Andringen und Zusetzen ausdrücken und steht daher für das Plusquamperfektum (vgl. oben zu I 395), was übrigens auch oft in der Prosa vorkommt; das Perf. ist hier Nachsatz zum Imperf., aber zugleich auch Vordersatz zum nachfolgenden Präsens, wie schon oben erwähnt worden ist; der Sinn ist: *ut premebat, vinculis ruptis quaesivimus.*

Ähnlich verhält es sich mit dem zwischen Präsentia eingeschobenen Perfektum, wie z. B. XI 751: *Fert aquila implicuitque pedes atque unguibus haesit, = implicitis pedibus atque haerentibus unguibus*; ebenso X 725: *comasque arrexit et haeret = comisque arrectis haeret*, wie XI 754: *arrectisque horret squamis et sibilat ore* (vgl. Progr. p. 17 Mitte). Anders ist es mit dem zum Abschlusse eines Abschnittes gesetzten Perfektum, von welchem oben und ausführlich im Programm (p. 12—13. 6) gesprochen worden ist; vgl. V 835—842. VII 103—106.

Zum Schlusse möge noch ein Beispiel mit wiederholter Abwechselung der Tempora erwähnt werden, nämlich XI 486 f.: ... *aënis Horrebant squamis surasque incluserat auro ... laterique accinxerat ensem fulgebatque ... Exsultatque animis et spe iam praecipit hostem.* Hier weist schon der parallele Ausdruck darauf hin, dafs *incluserat* und *accinxerat* in dem gleichen Verhältnis zu den beiden Imperfecta stehen, wie in den eben angeführten Beispielen das Perfektum zum Präsens, also = *horrebat suris auro inclusis laterique ense accincto fulgebat*; während nun die äufsere Erscheinung passend mit den beiden Imperfekta beschrieben wird, werden die Äufserungen dieser Erscheinung als Handlungen in dichterischer Weise durch Präsens erzählt (vgl. Progr. p. 5—6. 3).

Alle diese angeführten Verbindungen und Wechsel der Tempora lassen sich nicht nur ohne alle Künstelei aus der einfachen Bedeutung derselben erklären, sondern erschliefsen erst den eigentlichen Sinn und das volle Verständnis derselben in den betreffenden Stellen.

Dafs Vergil auch Perioden und selbst recht umfangreiche mit Konjunktionen, Vorder- und Nachsätzen gebraucht hätte, wird hiermit keinesweges in Abrede gestellt; im Gegenteil, es finden sich oft dergleichen, und diese gehören nicht selten schon durch ihren kunstvollen und symmetrischen Bau zu den schönsten dieser Art; man vergleiche I 607—610. II 189—194. 659—663. III 500–505. IV 15–19. 612—620. V 51—53. 397—400. 804—811. VI 451—455. 826—831. VII 222—227. VIII 213—216. 407—415. X 105—(108)110. 586—589. XI 98—102. 434–437. 809—815. XII 206—212. 821—825 u. a. Dies schliefst jedoch nicht aus, dafs der Dichter in der freien Beherrschung seines Stoffes die ausgeprägten Formen der Tempora, welche für sich schon ihre Bedeutung hervortreten lassen, zu gleichem Zweck gebraucht habe. Dem Dichter hierin Schranken setzen zu wollen, hiefse das Wesen dichterischer Schöpfungskraft vollständig verkennen.

Es ist möglich, dafs mir die eine oder die andere Verbindung dieser Art entgangen ist, doch glaube ich schwerlich, dafs die etwa übersehenen Stellen sich nicht nach den gegebenen erklären lassen sollten.

Saarbrücken. Julius Ley.

---

## Sekundaner-Übungen im Griechischen und Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax,

bearbeitet von Dr. Albert von Bamberg. 12. Auflage 1879.

Die grammatischen Übungen in den oberen Klassen verfolgen den doppelten Zweck, jeden einzelnen Fall zur sprachlichen Darstellung zu bringen und die schwierigeren durch fortgesetzte Wieder-

holung zu befestigen. Dafür giebt es bekanntermafsen kein bewährteres Mittel als das immerwährende Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde. Der Lehrer diktiert die vorschriftsmäfsigen Extemporalien. Daneben läfst er die Schüler in der Grammatikstunde auch mündlich übersetzen. Am wirksamsten ist das mündliche Übersetzen nach dem Gehör, indem die einzeln vorgelegten Beispiele, von denen er immer einen kleinen Vorrat bei sich führen mufs, am besten geeignet sind, die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse zu fesseln und so das Verständnis wach und rege, das Gedächtnis offen und zugänglich zu erhalten. Unmöglich genügt das blofse Übersetzen der Beispiele, welche die Grammatik liefert, oder das Übersetzen eines deutschen Übungsbuches oder etwa die Lektüre allein, worauf man beim griechischen Unterricht in den oberen Klassen angewiesen zu sein scheint. Man notiere doch nur die grammatischen Fälle, welche durch die Lektüre eines, wenn auch gröfseren Zeitraums illustriert erscheinen, und man wird finden, dafs es immer nur einzelne grammatische Regeln sind, welche dadurch betroffen werden, und dafs die Häufigkeit ihres Vorkommens nicht einmal zu ihrer Bedeutung und Wichtigkeit immer im rechten Verhältnis steht. So finden wir im Prooemium von Xenophons Kyropädie eine merkwürdige Häufung des verallgemeinernden Falles im relativen Satze, die mir sonst nirgends bekannt ist. In den Memorabilien wird man (z. B. zu Anfang des 3. Buches) den wiederholten Fall der Vergangenheit im temporalen Satze viele Seiten lang vergeblich suchen. Ist es doch eben darum mitunter so schwierig, ein passendes Beispiel in der Lektüre zu finden, gerade wenn man es sucht.

Aber wenn auch die Lektüre nicht immer unmittelbar ein Vehikel zur sprachlichen Darstellung und Einübung der in der Grammatik gelernten Regeln abgiebt, so kann sie doch in mittelbarer Weise stets dazu benutzt werden. Wenn sie auch nicht die nötigen Beispiele selbst fördert, so bringt sie doch eine Menge Gedanken mit sich, von denen einige gewifs sich so umformen lassen, dafs sie zur Erläuterung einer syntaktischen Regel dienen können, und vor allem sie bietet einen ganzen Hausrat von Vokabeln und Ausdrucksweisen, welche da allemal dem Schüler fehlen, wo der Lehrer das Beispiel aus der Luft greift. Indem der Lehrer Beispiele vorlegt, welche bereits Gelerntes und Bekanntes enthalten, ist er nicht nur des leidigen Vokabelsagens überhoben, sondern er steht so recht im Mittelpunkte seines Unterrichts, von dem aus das Dirigieren ja immer leichter fällt, und er steuert so dem eigentlichen Endziele alles grammatischen Studiums, der Aneignung der Sprache selbst in der glücklichsten, weil in bewufster Weise zu. Das gilt natürlich von den schriftlichen Übungen in noch weit höherem Grade als von den mündlichen. Die unten mitgeteilten Proben von schriftlichen Übungen einer ungeteilten Sekunda konnten auf diese Weise vorgenommen

werden, ohne dafs eine Vokabel gesagt zu werden brauchte. Lücken fanden sich in den Heften nur selten.

Soviel bekannt, war es zuerst Bonitz, der in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen darauf hingewiesen hat, wie gerade die Extemporalien zu einer Konzentration des ganzen sprachlichen Unterrichts beitragen können. Die Zeit liegt nicht so weit zurück, wo man unter einem Extemporale eben das, was auch der Name sagt, verstand: eine Übung im Übersetzen, die mit dem, was sonst getrieben wurde, in keinem wesentlichen Zusammenhange stand. Der Lehrer brachte in die Stunde ein Stück, das er für den augenblicklichen Stand der grammatischen Kenntnisse passend gefunden, im besten Falle dafür eingerichtet und zubereitet hatte, mit unbekannten Vokabeln. Lehrer, welchen es an Zeit oder Lust gebricht, Selbständiges zu schaffen, beobachten auch wohl noch jetzt diese Praxis. Es fehlt leider an den nötigen Vorarbeiten und ausreichenden Fundgruben. Gern hält jeder, was er sich oft mit Mühe zusammengestellt hat, für seinen Privatgebrauch, wie er's nennt, zurück. Und doch könnte, wenn man bedenkt, dafs gerade bei diesen Arbeiten alles subjektive Belieben einseitig wirkt, ein Austausch derselben durch den Druck für die Schule nur förderlich sein. Wenn der Lehrer einen wirklichen praktischen Vorteil von seiner Zeitschrift mit Recht erwartet, so wird derselbe auf diesem Gebiete durch Veröffentlichung recht mannigfaltiger Aufgaben zu den verschiedensten Stellen der Lektüre unserer Schulschriftsteller geboten. Ein Conspectus locorum, vielleicht am Schlusse des Jahrgangs, könnte ihm mit der Zeit eine ausreichende Auswahl zugänglich machen. Und in feurigem Bewegen, könnte man dann mit Schiller wohl auch hier sagen, werden alle Kräfte kund.

Gerade die Fülle des Stoffes würde fördernd wirken. Den Stücken aus Herodot, welche meist bearbeitet schon vorliegen, mufs jede neue Art der Darstellung nur um so frischeres Leben verleihen. Sie wird doch immer nur, ob leichter, ob schwerer aufgefafst, für eine bestimmte Stufe des grammatischen Lehrganges geeignet sein. Und wie viele solcher Stufen giebt es? Jedes wöchentliche Extemporale nimmt im Grunde seinen eigenen Stand der methodischen Entwickelung grammatischer Kenntnisse für sich in Anspruch. Dazu tritt noch ein rein praktisches Interesse. Es giebt Schüler, welche, sobald sie wissen, dafs der Lehrer nur einen beschränkten Kreis von Aufgaben zur Disposition hat, die korrigierten Hefte und Arbeiten sammeln und zum Abschreiben weitergeben. Daran kann sie, das ist leicht einzusehen, nur eine Flut von immer neuen Beispielen hindern, die wie Welle auf Welle folgen und alle unlautere Absicht gleichsam hinwegspülen. Es ist doch wahrlich nicht genug, dafs wir das „Führe uns nicht in Versuchung"! — einem höheren Walten überlassen, wenn wir

nicht selbst Werkzeuge in der Hand des göttlichen Willens sein wollen, das Böse im Keime zu ersticken.

Dafs es allerdings nicht ganz leicht ist, ein Stück Griechisch zum Zwecke eines Extemporales zu bearbeiten, wird am besten der wissen, der sich darin bereits versucht hat, obgleich einige Übung und Gewöhnung die Mühe allmählich erleichtert [1]). Es erhellt dies am besten aus den Eigenschaften, welche eine solche Arbeit haben mufs. Der Wortlaut darf nicht zu nahe an den griechischen Text heranstreifen. Dabei soll doch auch der Ton des Originals möglichst festgehalten sein. Ein Stück aus Herodot z. B. mufs den naiven Sinn des Historikers treffen und bewahren. Auch der deutsche Wortlaut hat seine Schwierigkeiten, wodurch dem Lehrer bei Abfassung des Specimens Fesseln angelegt werden. Er mufs zwischen dem fremden und dem heimischen Sprachgebiete gleichsam die Wegscheide innehalten, wobei die heutige Geschmeidigkeit unserer Muttersprache immerhin treue Dienste leistet. Es giebt eigentlich nur eine Probe, zu sehen, ob in der Nachbildung des antiken Tones der Rede nicht zu weit gegangen worden, nämlich dafs man untersucht, ob das so und so Gesagte, auch ohne diesen Hauch zu verwischen, noch besser deutsch hätte ausgedrückt werden können.

Ebenso hat man sich vor anderen häufigen Mifsgriffen zu hüten. Dem Hineinbringen möglichst vieler grammatischer Regeln braucht zwar im Interesse der Leichtigkeit des Übersetzens nicht Einhalt gethan zu werden — denn es schickt sich für die deutsche Jugend, dafs sie sich geistig abringe und dafs man ihr nicht zu wenig zutraue, das Leben wird immer noch mehr von ihr fordern als das gymnastische Spiel der Schule, vor allem Selbständigkeit des Denkens und Vertrauen auf die eigne Kraft — ; aber mir will scheinen, als ob in diesem Punkte doch auch mitunter schwer gesündigt würde. Schwer vergeht sich wenigstens jeder an unserer Jugend, der ihr nur eitle Formen ohne innere Bedeutung, einen überladenen Ausdruck ohne wahren geistigen Gehalt, der ihr mit einem Worte keine Klarheit bringt. Gegen alles Haschen nach dem sog. Regelwerke, in welchem aller Sinn erstickt wird und untergeht, kann ein Damm nur errichtet werden in dem entschiedenen Festhalten des geistigen Zusammenhanges der Lektüre. Klarheit und Bestimmtheit ist die erste und letzte Bedingung jedes solchen Elaborats. Selbst der deutsche Ausdruck mufs vor dem

---

[1]) Wenn M. Seyffert in dem Vorw. zur 1. Aufl. seines Übungsbuches das Bekenntnis ablegt, dafs ihm die Auffindung eines passenden und leicht zurecht zu machenden griechischen Übungsstoffes je länger je schwerer werde, so ist dies erklärlich aus den Prinzipien, die er daselbst entwickelt. Indem er bei Xenophons Anabasis und deren Phrasenreichtum stehen blieb, versperrte er sich jede weitere freie Bewegung. Einen nicht unerheblichen Aufwand von Zeit, gesteht auch Bonitz in dem oben beregten Aufsatze, kostet allerdings dem Lehrer dieses Verfahren; vgl. diese Ztschr. 1871, S. 715.

Dictando fixiert und festgestellt werden. Ein Wechseln oder Schwanken in der Stunde selbst würde nur Verwirrung in den grammatischen Begriffen des Schülers erzeugen und wie ein verändertes Kommando auf dem Turnplatze wirken. Wer Bestimmtes leisten soll, mufs das Bestimmte wissen, das von ihm ganz und voll verlangt wird.

Dafs die ganze aufgewandte Arbeit reichlichen Lohn in sich trägt, liegt auf der Hand und wird jeder Lehrer schon selber in praxi zu erfahren Gelegenheit gehabt haben. Nicht allein, dafs sich die Schüler, wenn sie erst wissen, dafs das ganze gelernte Material gleichsam das Mittel zum Schreiben des für die Censur so wesentlich ins Gewicht fallenden Extemporales abgiebt, für alle Stunden regelmäfsig präparieren, werden sie, wenn nur der Unterricht auch in sämtlichen Klassen gleichmäfsig gehandhabt wird, sich auch bei Zeiten an Fleifs und Ordnung gewöhnen, und die Unfleifsigen werden so gleichsam den Boden unter den Füfsen verlieren, auf dem sie sich trotz aller Fähigkeiten — es müfste denn sein, dafs sie ihren Unfleifs durch angespannte Aufmerksamkeit ersetzten — nun nicht mehr behaupten können. Eine solche Stunde bringt, wie ich wiederholt zu meiner Freude bemerkt, in die fleifsigen und aufmerksamen Schüler eine Art siegreicher und triumphierender Aufregung, die alle aufgewandte Mühe mit reichlichem Lohne krönt. Folgen nun erst die korrigierten Arbeiten zurück, welche allemal nach ihrer Beschaffenheit geordnet werden, so dafs die beste zu oberst liegt, und windet sich der Ruhm, der erste zu sein, um die Schläfen des besten Schülers, dann weifs ich in dem ganzen Schulleben keinen Augenblick ausfindig zu machen, der geeignet wäre, einen edleren Wettstreit unter den Schülern anzubahnen. Hic Rhodus, hic salta!

Die Art der schriftlichen Übungen wird aber, wie aus dem oben Gesagten zur Genüge erhellt, noch wesentlich bestimmt durch die Eigentümlichkeit des grammatischen Leitfadens, der in Gebrauch ist. Je knapper derselbe, desto gröfser der Spielraum für die freie Bewegung dieser Übungen. Es ist eine grofse Wohlthat für die ungeteilte Sekunda, dafs sie in den Hauptregeln der griechischen Syntax von Seyffert ein Buch besitzt, durch welches ohne grofsen Aufwand von Zeit leicht hindurchzukommen ist. Der grofse Vorzug des Büchleins, dessen vielfache Umgestaltung ich seit einigen Auflagen zu verfolgen Gelegenheit gehabt, beruht eben auf seiner kurzen Fassung. Es nennt sich einen Anhang der griechischen Formenlehre von C. Franke, deren Stoff fast ebenso leicht zu beherrschen ist. Solche Bücher verdienen in der That Wohlthaten genannt zu werden, welche man den Schülern und nicht weniger ihren Lehrern erweist. Eine Pflicht der Dankbarkeit ist aber auch, an ihrer Vervollkommnung mitzuarbeiten. Frankes schwache Seite ist und bleibt die ganze Accentlehre,

welche endlich einer Revision unterworfen werden sollte[1]). Die Syntax des um den lateinischen Unterricht nicht weniger als um den griechischen so hochverdienten Seyffert hat mit der 11. Auflage wesentliche Veränderungen erfahren. Weil die alten Auflagen neben dem neugestalteten Texte sich nicht behaupten konnten, ist nun auch die 12. Auflage bereits erschienen, welche sich von der vorhergehenden nicht wesentlich unterscheidet.

Eine Umwälzung in der inneren Einrichtung eines solchen Lehrmittels hat immer grofse Unzuträglichkeiten für den Lernenden sowohl, als ganz besonders für den Lehrenden im Gefolge. Es ist leider nicht immer das Bessere, was wir gegen das Alte eintauschen. Deshalb sollte man, das ist eine alte und berechtigte, aber nicht immer berücksichtigte Forderung der Schule, niemals ohne Not ändern, am wenigsten an dem liebgewordenen und bewährten Wortlaute einer grammatischen Regel, welche da am festesten sitzt, wo sie wie in Lapidarschrift gemeifselt erscheint, an dem ganzen Baue der Disposition, die allein dem Schüler den treuen Führer durch ein Labyrinth von Regeln abgiebt, an den geläufig gewordenen Beispielen, welche wie liebe Gefährten ihn begleiten. Ob wirklich gerade der Vers mit seinen poetischen Licenzen immer die passendste Form des Beispiels für eine Syntax der attischen Prosa sein mag? — Ohne auf eine zuweit führende Vergleichung der 12. resp. 11. Auflage mit ihren Vorgängerinnen einzugehen, wodurch mancher wesentliche Fortschritt der vorliegenden Auflage konstatiert werden könnte, gebe ich die wenigen Bemerkungen, die ich zu machen habe, nach der Reihenfolge der Paragraphen und erlaube mir, den Nachweis von Beispielen, an denen es vielfach fehlt, aus den unten angefügten Übungen zu führen. Es wird freilich noch des Sammelns bedürfen, um hier Vollständigkeit zu erzielen.

§ 1—13 behandelt die disponierte Lehre vom Artikel, aber ein Einteilungsgrund, wonach disponiert worden ist, ist mir bis jetzt nicht ersichtlich. Dafs derfelbe nicht richtig sein kann, beweisen wohl am besten die Wiederholungen; vgl. § 6 und 12, 9 und 11. Die alten Auflagen führten, wie mir schien, mit Notwendigkeit zu folgender Einteilung:

a) der Artikel fehlt 1) bei Personennamen; s. § 3, 2) bei Substantiven, als abstrakten Begriffen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Orts- und Zeitbestimmungen; s. § 5, 3) beim Prädikatsnomen; s. § 7. b) der Artikel steht 1) appositiv, auch beim Personalpronomen; s. § 10, 2) attributiv beim Adjektivum u. s. w.; s. § 6, 3) beim prädikativ bestimmten Substantivum; s. § 8, 9 und 11,b. — §. 2 ist gar zu gelehrt ausgedrückt; s. zu § 7. — § 3,a: s. unten I 27. — § 4 ist unwichtig; *βασιλεύς* gehört unter § 5, a

[1]) [Das Manuskript der Abh. ist der Red. unter dem 6. Okt. 1879 eingereicht worden. D. Red.]

und ἐν ἄστει unter § 5,c. — § 5,a ist schon durch παῖδες καὶ γυναῖκες dahin erweitert, dafs der βασιλεύς und μέγας β. mit aufgenommen werden kann; b: s. unten III 1; c: s. II 12. — § 6, 3: s. I 1. 6. 14. 27. II. 5. 14. III. 20. — § 6, 5: s. I 4. 27. III 6. Bei Μαραθῶνι könnte auf § 61 verwiesen werden. — § 7: s. I 1. Hier wäre eine Bemerkung am Platze, wie: das Prädikat ordnet das Subjekt einem weiteren Begriffe unter, während der Artikel jeden Begriff bestimmter fafst (individualisiert). Dagegen ist § 2, b nur geeignet, den individualisierenden Charakter des Artikels zu verwischen. Liefse sich nicht sogar im Anschlusse an das Beispiel behaupten: der bestimmte Mensch, an den du denkst, ist sterblich (individuell); der unbestimmte, die ganze Gattung, ist niemals gestorben (generell)? — § 9, e: s. II 8. III 6. — § 10 tritt nicht hervor, wie es sonst in der Apposition mit dem Artikel gehalten wird. — § 11, 2: s. I 4. II 4. III 4. — § 11 4: s. I 23. II 4. 13. 18. — § 11 Anm.: s. II, 10. — § 12, 2: s. I 15. II 5. 8. — § 12, 3: s. II 9. III 18. — § 14 mufs die Anm. an die Spitze der Regel gestellt werden: „das deutsche Possessivpronomen wird, wenn sich seine Beziehung von selbst versteht, α) beim Prädikatsnomen überhaupt nicht übersetzt, β) sonst durch den bloßen Artikel übersetzt. Ausdrücklich bezeichnet" u. s. w.; a: s. I 3. II 11. III 9; Anm.: s. I 3. 5. 27. II 4. — § 17: s. III 19. — § 18: s. I 16. 28; Anm.: s. III 14. — § 19 Anm.: s. III 10. — § 20: s. II 6. III 6. — § 22, a: s. II 12. 17. III 2. 10. 12. 16. 19; d: s. III 12. 20; Anm. 1: s. II 2; Anm. 2: s. I 28. — § 23, 1: s. III 3. — § 23, 3: s. I 3. 13. III 7. — § 24, a: s. I 6. 17. 24. II 12. III 17; b: s. III. 19. — § 26, b: s. III 10. — § 27, b, 1: s. I 21. 26. II 7. — § 28, a: I 15; b: s. II 4. — § 29, a: s. I 19; b, 2: s. III 2. 11; b, 3: s. I 2. 3. III 9. 21. — § 31, 2: s. I 4. III 21; Anm. 1: s. II 15; Anm. 2: s. I 1. — § 32, 2: s. III 15. — § 36: s. I 19. — § 37, a, α: s. II 17. — § 38, a: s. I 4. II 4. — § 40: s. I 16. 29. III 18; Anm. 1: s. III 20. — § 41: s. I 26. II 6. III 16. — § 43, 2: s. I 6; Anm. 1: s. I 8. III 19. — § 45 fehlt jetzt ἀμύνεσθαι neben τιμωρεῖσθαι: s. II 18. III 1. 2. 10. 15. 17. 21; Anm. 2: s. III 21. — § 46: s. I 12. — § 47: s. I 24. II 18. — § 48: s. II 14; Anm. 1: s. I 6. III 13. — § 51 α: s. II 14. — § 52, 2: s. II 15. — § 52, 4: s. II 15. Unter 5 fehlt jetzt ἐπαρκεῖν mit umso weniger Recht, als das einzige angeführte Beispiel, ein Trimeter, gerade dieses Verb enthält; s. I 24. 28. — § 52, 6: s. III 6. 13. — § 52, 8: s. I 28; Anm. 4: s. I 26. III 18. — § 53, 2, α: s. I 25. III 7; γ: s. II 1. — § 55, a: s. I 25. — § 56, b: s. III 13; c: s. III 11; d: dafs die Dative πολλῷ πλήθει oder στρατῷ wesentlich von πολλῷ θορύβῳ § 58, b verschieden sein sollten, glaube ich nicht; Anm.: s. II 14. III 20. — § 58: s. III 11. — § 62: s. I 5. 27. Leider ist, trotz des vorhandenen Raumes, ὁρμᾶν in seinen Bedeutungen jetzt gekürzt und doch pafst „eilen"

z. B. Herod. Anf. vortrefflich. — § 64: s. I 1. 3; Anm.: s. II 3. — § 65, a: s. I 6. — § 66 Anm. 2: s. I 6. — § 69 sind die me dialen Passiva gefallen. Soll der betreffende § in Frankes Gram matik demgemäfs eine syntaktische Erweiterung oder Erklärun erfahren? Früher § 21, B, a. — § 72, 2: s. I 3. 4. 5. 7. 1( Unter 3 lies zum Schlufs ἐποίησεν. Früher folgte § 22, a auc noch ein anlautender Vokal: Ἀριαῖος u. s. w. — § 74, 1: s I 10. — § 76: s. I 12. — § 79: was hat man unter vorvergangene Handlung zu denken? Fehlt nicht die Bestimmung der Zeit Sind drgl. Ausdrücke nicht antiquiert? — § 86: s. I 4. 14. — § 88 ist jetzt leider auch das Beispiel mit dem Aorist (lat. Per Coni.) beseitigt; s. I 6. 11. — § 89 Anm. 2: s. I 7. 17. — § 91, 2 s. I 14. 15. — § 92, 1 wäre aus Anm. 2 des früheren § 2 mit leichter Mühe jener Optativ mit ἄν aufzunehmen, welche dem lateinischen Coniunctivus imperativus entspricht, damit, scho der Analogie zu Liebe, auch der Grieche seinen imperativische Nebenmodus behielte: λέγοις ἄν. — § 94 A 2, a: s. I 18. 22. — § 95, 1: s. I 13. 24. — § 96, 1: s. I 16. 27. III 2, 16. Unter ist bei ἐπειδήπερ die Bedeutung „da ja" zu notieren; s. III 4 Anm. 1: s. I 19. — § 97: s. I 3. 9. III 1. 5. — § 98: s. I 21. III 1 — § 98, a: s. II 16; b, α: s. I 9. III 20; b, β: s. I 1. 11. — § 9 Anm.: s. I 8. — § 100: s. I 6. 20. 23. III 8. 17. 21. — § 101, a warum ist πρᾶττειν πρός τινα gefallen? s. I 5. 10. 16; b: s. I 5. 1 III 7; c: s. I 5. 28. — § 105: s. III 4. — § 108: s. I 18. III 13. 18 — § 109: s. III 4. — § 110: s. I 13. III 1. 9. 22. — § 113: s. I 17 — § 115: s. I 16. 20. 22. — § 116, 2, b: s. I 8. 27. — § 116, 3, b s. I 18; c, 1 s: I 8. 16. 21; c, 2: s. I 12. — § 118, b, 1: s. II 15 18 — § 119: s. I 13. 18. II 13. — § 121, 2: s. I 19. 23. III 22. — § 123 fehlt jetzt ἐπὶ τῷ, was bisher aufgeführt war; s. I 16. 17. 20 — § 124: steht denn der Infinitiv ohne Artikel als Subjekt nich auch bei μέλει *curae est*, wie bisher gelehrt wurde? Ode warum fehlt es noch jetzt unter § 101? α: s. I 3. III 11; b: s. I 18 21. — § 125 Anm. 1: s. I 13. — § 126, β: s. I 24. III 17. — § 129: steht der Infinitiv der näheren Bestimmung nicht bei Sub stantiven, wie φόβος z. B. ἀκοῦσαι? Haben wir bisher Falsche gelernt? s. I 29; a: s. I 22. 24. 28. — § 130, a: s. I 20; c: s ebendas. — § 133, b: s. II 6. — § 136, b: s. III 4; c: s. I 3. 2 (zweimal). II 12. 18. — § 137: s. I 18. 27. II 1. — § 138, 2: s I 21. — § 139: s. I 23. — § 140: s. I 8. 27. II 4. 9. 17. — § 141 s. I 23. II 7. 12. III 1. 15. 20. 21; Anm. 1: s. I 11. 12; Anm. 3 s. II 11. — § 145: s. II 9; Anm. 1: s. III 22. — § 146: s. I 18. 24 II 1. 13. — § 148: s. I 18. 24. II 13. — § 149, 1: s. III 9. — § 160: s. II 16; Anm. 1: s. I 15. III 14. — § 167, 1: s. III 19. — § 168, 1: s. III 4.

Vermifst habe ich auch eine Bemerkung darüber, dafs da aoristische Participium vielfach durch einen beigeordneten Satz mi „dafs" übersetzt wird.

Ich gebe nun noch die nötigen Proben von Sekundanerübungen, auf welche Bezug genommen worden ist.

## I.

### Herodot I 1 fg.

1) Die Urheber des Krieges, welchen die Perser gegen die Griechen führten, sollen die Phönicier gewesen sein. Denn als sie sowohl in andere Länder, als auch nach Argos im Peloponnes gekommen waren, um Waren aus Ägypten und Assyrien, welche sie mit sich führten, zu verkaufen, kam, nachdem sie beinahe alles verkauft hatten, auch die Tochter des Königs Inachus mit anderen Frauen an das Meer. Die Phönicier aber raubten sie, indem die anderen Frauen flohen, eilends und stachen in See.

2) Dann, erzählt man, sei die Tochter des Königs der Phönicier Europa von einigen Griechen geraubt worden und nachher auch die Tochter des Königs der Kolcher, Medea; von diesem zwar sei ein Herold nach Griechenland geschickt und die Tochter zurückverlangt worden, Genugthuung aber für den Raub sei weder von diesen noch von jenen gegeben worden.

3) Darauf, erzählt man, habe Alexander, der Sohn des Priamos, weil für den Raub Genugthuung zu leisten nicht nötig gewesen wäre, die Helena geraubt. Nachdem aber die Griechen an seinen Vater Gesandte geschickt hatten, welche sie zurückfordern sollten, fingen sie, weil ihnen keine Genugthuung gegeben wurde, Krieg an und zerstörten die Stadt des Priamos, so dafs seitdem die Könige von Asien die Griechen für ihre Feinde hielten. Einer von denen, welche gegen die Griechen Krieg führten, war Alyattes, der gegen die Milesier zu Felde zog. 4) Es wäre nötig, die Geschichte dieses Krieges zu erzählen, aber gröfseres Vergnügen, meine ich, wird uns das Wunder gewähren, welches dem Periander, dem Gewalthaber von Korinth, begegnete, den am meisten von den Griechen in Europa die Milesier liebgewannen. Denn beim Periander brachte seine meiste Zeit zu der Citherspieler Arion aus Lesbos, welcher auf einem Delphin aus dem Meere herausgetragen worden sein soll.

5) Nachdem er nämlich in Sicilien und in Italien reich geworden, begehrte Arion zurück nach Korinth zu segeln. Indem er sich nun wohl hütete, seine Schätze irgend anderen Leuten anzuvertrauen, unterhandelte er in Tarent mit Männern aus Korinth, dafs sie zum Periander aufbrechen und in See stechen sollten; denn nicht argwöhnte er, dafs sie ihm nachstellen würden. 6) Als sie aber auf hoher See unter sich berieten, wie sie die Schätze Arions erhalten könnten, bat er die Fährleute, dafs es ihm erlaubt sein sollte, nachdem er gesungen hätte, selber in das Meer hinabzuspringen. Wer würde nicht gern den besten Sänger hören? Arion also legte den schönsten Schmuck an und be-

kränzte sich, sang das Weihelied und sprang ins Meer. 7) Un
wer hätte es glauben sollen? Als der Sänger verstummte, kam
Delphine, von denen, wie man erzählt, einer ihn aufnahm un
aus dem Meere heraustrug. Wohlbehalten aber gelangte so Ari
nach Korinth zum Periander.

8) Nachdem Periander gehört hatte, was geschehen war, b
er den Arion, dafs er bei ihm verborgen bliebe, und sobald d
Fährleute ankamen, liefs er sie zu sich kommen. Ich bitte, sa
sprach er, wo immer auch Arion sei oder was ihr über ihn g
hört habt. 9) Als sie aber, um keine Strafe zu erleiden, sagte
dafs sie ihn in Tarent zurückgelassen hätten, zeigte sich Ari
ihnen, so dafs sie, überführt wie sie waren, nicht leugnen konnte
denn indem sie ihn lebend erblickten, entsetzten sie sich.

10) Als Alyattes gestorben und Kroisos König geworden wa
erzählt man, sei auch Solon aus Athen nach Sardes gekomme
Kroisos aber nahm ihn gastlich auf und sorgte dafür, dafs sein
Diener ihn herumführten und ihm alle Schätze, die er in d
Königsburg hatte, zeigten. 11) Nachdem er so alles aufgebot
hatte, um für den glücklichsten Menschen gehalten zu werde
fragte er den Solon: Gern würde ich hören, wer dir in so vi
Ländern, welche du gesehen hast, als der Glücklichste erschienen is

12) Solon aber, der es bei sich überlegte, sagte: Es zei
sich, dafs Tellos aus Athen am allerglücklichsten gewesen; der
so lange er lebte, sah er alles, wie er es wünschte, sowohl schön
und gute Kinder, die ihm entsprossen waren, als auch den Sta
im Wohlstande; schön aber endete er auch als Sieger im Kamp
für sein Vaterland. 13) Denn Solon hütete sich wohl, jemand
glücklich zu preisen, bevor er gestorben war. Wenn aber au
Kroisos nicht für den glücklichsten gehalten wurde, so hoffte
doch wenigstens, den zweiten Preis davonzutragen und fragte d
Solon, wer ihm nach dem Athener als der zweite erschienen wär

14) Solon aber sagte: Kleobis und Biton; denn als es nöt
gewesen wäre, dafs die Rinder die Mutter in das Heiligtum d
Hera schafften, und das Gespann auf dem Felde war, sagte d
eine: Was sollen wir thun? Denn wir werden von der Zeit g
drängt. 15) Biton aber antwortete: Zögern wir nicht, gehen w
selber unter das Joch und schaffen wir die Mutter in das Heili
tum! Es war aber 45 Stadien entfernt, und den grofsen Wag
zu ziehen war nicht das Werk von Menschen, auch nicht v
solcher Stärke, denn beide waren sieggekrönt.

16) Als sie nun die Mutter bis in den Tempel geschaf
hatten, war es ihr deshalb, weil sie von ihren Kindern geeh
worden war, ein Gegenstand der Sorge, dafs sie erlangten, nic
was sie wollten, sondern das, was ihnen zuträglich wäre, dam
es sie glücklich machte. 17) Und nachdem sie so gebetet un
darum die Göttin gebeten hatte, rief sie ihre Kinder, welche nic
hörten; denn wer hätte es glauben sollen, anstatt einzuschlafe

waren sie gestorben. Wunderbares aber hatte die Göttin gethan, dafs sie das schönste Ende des Lebens ihnen als das beste gegeben hatte. 18) Denn alle wufsten von dieser Mutter, dafs sie die besten Kinder hatte, und von diesen, dafs, indem sie starben, sie am glücklichsten waren. Denn, wenn sie gelebt hätten, wäre es möglich gewesen, dafs sie alles hatten, was sie nur wollten, und dafs sie dennoch nicht glücklich gewesen wären; denn es ist nicht erlaubt, den Menschen glücklich zu nennen, bevor es offenbar ist, wie er sein Leben beschliefst.

19) Kroisos aber meinte, er sei in nichts schlechter, als die beiden Jünglinge und war unwillig darüber, dafs ihn Solon auch nicht gewöhnlicher Leute für würdig erachtet hatte. 20) Denn er wufste nicht, dafs man dazu, dafs man reich wäre, auch noch sein Leben schön beschliefsen müfste, um glücklich genannt werden zu können, denn für jetzt, schien es ihm, war er der glücklichste.

21) Sobald als aber Solon fortgegangen war, traf es sich, dafs Kroisos, indem er schlief, einen Traum hatte. Er hatte aber zwei Söhne, von denen der eine stumm, der andere mit Namen Atys sehr ehrliebend war, denn er ertrug, um gelobt zu werden, alles; diesen nun zeigte ihm der Traum, wie er durch eine eiserne Lanzenspitze umkommen sollte. 22) Er war aber ein tüchtiger Jäger, und da ein grofser Eber die Feldarbeiten der Mysier vernichtete, so schickten sie, weil sie von dem Sohne des Kroisos wufsten, dafs er ihn aus ihrem Lande nehmen könnte, Boten an den König, welche seinen Sohn zum Führer verlangen sollten, damit er sie gegen den Eber anführte.

23) Kroisos versprach zwar den Mysiern auserwählte Jünglinge und den ganzen Jagdzug, seinen Sohn aber, sagte er, könne er nicht mit ihnen schicken, denn er sei eben neuvermählt; das Weib aber hatte er ihm offenbar zugeführt, damit ihm nichts anderes am Herzen läge. 24) Sein Sohn aber kam gerade dazu und, da er wufste, dafs er imstande wäre, den Mysiern zu helfen (52, 5), so bat er den Vater, ihn mit ihnen zu schicken oder ihm zu sagen, weshalb es für ihn besser wäre, sich von der Jagd fernzuhalten; denn niemand sei, der ihm Feigheit ansehe. 25) Als ihm aber der Vater den Traum erzählt hatte, sagte er: Wir wollen ja nicht gegen Männer kämpfen, sondern gegen einen Eber, welcher zwar Zähne, aber doch keine eiserne Lanzenspitze hat. 26) So nun liefs sich Kroisos überreden und entsandte den Sohn; weil er aber sehr für ihn besorgt war, schickte er einen Phrygier mit Namen Adrastos mit ihm, dem er am meisten vertraute.

27) Adrast war nämlich, wie man erzählt, von königlichem Geschlechte, der Sohn des Gordios, des Königs der Phrygier; weil er aber seinen Bruder, obgleich wider Willen, getötet hatte, mufste er aus seinem Vaterlande fliehen; von den Seinigen ver-

trieben, kam er nun nach Sardes zu den Freunden seines Vaters, um der Reinigung teilhaftig zu werden; nachdem er aber vom Kroisos aufgenommen und nach den landesüblichen Gebräuchen gereinigt worden war, blieb er auch weiter bei ihm, indem er seinen ganzen Lebensunterhalt hatte, bis sein Sohn Atys zu der Jagd auf den Eber im Mysierlande aufbrach. 28) Da aber sagte Kroisos zu ihm: Weil ich dir am meisten vertraue, will ich dich mit meinem Sohne schicken; siehe aber zu, dafs nicht Übelthäter ihm auf dem Wege nachstellen; denn du bist gerade von hinreichender Stärke, um ihm zu helfen; Schreckliches aber hattest du gethan und wurdest von mir in meinem Hause aufgenommen, so dafs es sich wohl für dich ziemt, für das, was dir gutes erwiesen worden ist, wohlzuthun. 29) Welcher Schrecken also war es zu hören, als man dem Kroisos meldete, dafs eben dieser Adrast seinen Sohn mit der Lanze traf, indem er bei der Jagd den Eber verfehlte!

## II.

## Xenophons Kyropädie I 1 fg.

1) Oft schon dachte ich darüber nach, wie nicht allein das Gehorchen, sondern auch das Herrschen leichter ist für den guten Menschen als für den bösen. Denn ich lernte Herren kennen, welche, obgleich sie viele Diener hatten, diese dennoch gehorsam fanden, und andere wiederum, welchen auch die sehr wenigen Diener, die sie hatten, nicht gehorchten. 2) So erzählt man, dafs sechs Könige über die Römer gut geherrscht haben, gegen den siebenten aber, von dem sie bemerkten, dafs er sie übermütig behandelte, lehnten sie sich auf, wie natürlich, glaube ich. 3) Auch bei den Griechen lösten diejenigen, welche irgend wie besser den Staat verwalten wollten, als in der Monarchie, die Monarchieen auf, wie die Athener, welche lieber Archonten gehorchten. 4) So wird Perikles, welcher sein ganzes Leben lang beständig über sie herrschte, bewundert als ein weiser sowohl, als auch glückseliger Mann; die Dreifsig aber, welche über sie die Gewaltherrschaft auszuüben versuchten, wurden auch schnell gänzlich gestürzt, indem das Volk selbst die Oligarchie aufhob. 5) Solche Gedanken kamen mir, als ich die Einleitung der Erziehung des Kyros las.

Kyros war nun zwar ein Perser aus dem Geschlechte der Persiden, der Sohn aber der Mandane und des Kambyses. 6) Die Perser aber liefsen nicht erziehen, wie jeder seine Kinder erziehen wollte, sondern sie sorgten selbst für die Erziehung der Kinder. Denn wer nicht erzogen ist, sagten sie, wird stehlen und rauben und das andere thun, was nicht recht ist. 7) Schwerer aber ist es auch über die Menschen zu herrschen für diejenigen, von denen es offenbar ist, dafs sie nicht gehorchen

gelernt haben, als wenn einer mit dem Herrschen verständig anfängt, nachdem er eine Erziehung genossen hat wie Kyros, nachdem er menschenfreundlich und ehrliebend geworden ist; er war aber auch von Ansehen sehr schön. 8) Denn dem Kyros gehorchten willig auch diejenigen, welche ihn niemals gesehen hatten: eine so grofse Begierde, nach seinem Gutdünken regiert zu werden, flöfste er allen ein. 9) Denn die übrigen Könige sind zufrieden, wenn sie über ihr Volk dauernd herrschen, Kyros aber herrschte auch noch über sehr viele andere Völker.

10) Da es zwölf Stämme der Perser gab, so gab es auch zwölf Führer jeder Altersstufe. Altersstufen aber, wie bei uns, vier: die der Knaben, die der Jünglinge, die der gereiften Männer und die derjenigen, welche nicht mehr ins Feld zogen. 11) In vier Teile war aber auch ihr Markt geteilt, den sie deshalb einen freien genannt zu haben scheinen, weil sie von da die Marktleute und ihren Lärm verscheucht hatten; jede Altersstufe aber hatte einen dieser Teile.

12) Von den Knaben nun, welche bis zum 16. oder 17. Jahre mit Tagesanbruch auf ihrem Platze erschienen, sagte man, dafs sie kämen, um die Gerechtigkeit zu lernen. Denn von wem es offenbar wurde, dafs er einem anderen Unrecht gethan hatte, der wurde von seinem Führer streng bestraft. Dieser lehrte sie aber auch mit dem Bogen und mit dem Wurfspiefs schiefsen. 13) Und indem sie aufserdem sahen, wie die älteren Leute den ganzen Tag besonnen waren, lernten sie auch selber besonnen sein und, weil jene nicht früher weggingen, um zu essen, bevor sie von ihren Führern entlassen wurden, wurden sie, indem sie ihnen nacheiferten, enthaltsam.

14) Die Altersstufe der Jünglinge aber erforderte, wie Xenophon sagt, die meiste Sorgfalt. Denn am Tage zwar bedienten sich ihrer die Behörden zu allem Möglichen, nachts aber bewachten sie die Regierungsgebäude. 15) Oft folgte aber auch die Hälfte von ihnen dem Könige, wenn er auf die Jagd auszog. Beim Jagen aber hatte jeder zwei Speere, von denen er den einen entsandte, den anderen gebrauchte, wenn ihm ein wildes Thier aufstiefs. 16) Indem sich aber jeder vorsehen mufste, wenn es auf ihn loskam, sagte man, dafs er ebendasselbe auszuhalten habe, was auch ein Feind bietet. Es giebt aber auch noch anderes, was die Jünglinge auf der Jagd lernten, so dafs sie es im Kriege thun konnten; denn sie standen früh auf, sie hungerten und dürsteten, sie liefen, sie schossen mit dem Bogen, sie warfen den Speer und das übrige, was im Kriege auch ist und auf der Jagd nicht ausbleibt. 17) Die übrigen aber, welche zurückblieben, führten Wettkämpfe gegen einander auf, wobei Kampfpreise ausgesetzt waren; welches aber der tapferste Stamm war, von dem wurde der Führer gelobt, gelobt aber auch derjenige, welcher die Knaben unterrichtet hatte.

Die gereiften Männer aber, welche als Jünglinge unbescholten geblieben waren, lebten folgendermafsen: wenn Frieden war, dienten sie den Behörden, welche auch selber aus ihnen aufgestellt wurden, und nahmen, weil sie schon besonnen waren und es noch konnten, Teil an Arbeiten sowohl als auch an Ehren. 18) Zu Felde aber zogen sie als Schwerbewaffnete; die älteren Leute aber, welche als gereifte Männer das Rechte gethan hatten, blieben zu Hause, um den, der etwa das Rechte nicht that, zu richten und um die Behörden zu wählen, von denen nach dem Gesetze niemand entfernt wird, wie es auch den Kindern der Perser sämtlich freisteht, in den gemeinsamen Schulen der Gerechtigkeit sich unterrichten zu lassen.

## III.

## Lysias, Rede 16 und 30.

### a. Rede für Mantitheos.

1) Obgleich Mantitheos dem Lysias, welcher die Redekunst so übte, dafs er offenbar freigesprochen wurde, vielen Dank für seine Verteidigung wissen mufste, so hatte er doch auch so gelebt, dafs er zu sich selbst, indem er von seinem ganzen Leben Rechenschaft ablegte, Vertrauen haben konnte. 2) Denn die Ankläger hatten ihm nicht nur auf jede Weise zu schaden gesucht, sondern ihn auch beschuldigt, unter den Dreifsig als Reiter gedient zu haben, als wenn er etwas Schreckliches gethan hätte. 3) Und doch safsen viele von denen, welche damals Reiter gewesen waren, selber im Rate und waren zu Feldherren und Reiteranführern durch Handaufheben gewählt, Mantitheos aber hatte sich im Pontos aufgehalten. 4) Auch wäre es gerechter gewesen, den Schriften der Phylarchen zu trauen, welche das Handgeld derjenigen eintrieben, die damals Reiter gewesen waren, weil sie ja selber bestraft wurden, wenn sie sie nicht zur Anzeige brachten, als jener Stammrolle, auf welcher sowohl Leute verzeichnet waren, die nicht Reiter gewesen, als auch diejenigen ausgelöscht waren, welche doch zugaben Reiter gewesen zu sein.

5) Sein nicht grofses Vermögen, das ihm hinterlassen war, verwaltete Mantitheos so, dafs ihm weder gegen seine Schwestern noch gegen seinen Bruder irgend ein Vorwurf daraus erwuchs; denn jene stattete er so aus, dafs er jeder 30 Minen mitgab. 6) Und die Feldzüge gegen die Feinde angehend bewährte er sich der Stadt, indem er nicht allein bereitwillig that, was ihm aufgetragen wurde, sondern sich auch freiwillig in Gefahren begab. 7) Denn, weil die Reiter nichts zu fürchten hatten, hütete er sich, zu Pferde zu steigen, was viele andere thaten, sondern stellte sich in einer Abteilung der Hopliten auf und hiefs einmal seinen Abteilungsführer auch ohne die Bestimmung des Loses anrücken, weil er es für nichts Grofses hielt, mit den Lakedä-

moniern handgemein zu werden. 8) Einigen Bürgern aber, die zwar brauchbar und bereit, aber in Not waren, reichte er die Wegzehrung sowohl selber dar, damit sie zu Felde ziehen konnten, als auch riet er es anderen, welche zu geben hatten. 9. Kein Wunder also, dafs alle, die ihn hörten, wie er sich verteidigte, wenn sie auch vorher gegen ihn schlimm gesinnt waren, ihn nachher doch für besser hielten und für schlechter seine Ankläger.

b) Rede gegen Nikomachos.

10) Schon viele, welche schuldig waren, sind wegen Gesetzwidrigkeiten vor Gericht gezogen worden, aber indem ihr, Richter, erwogt, wie wunderbar viel ihre Vorfahren sowohl, als auch sie selber dem Staate wohlgethan hatten, spracht ihr sie frei. 11) Auf dieselbe Weise nun, meine ich, müfst ihr auch den Angeklagten nach dem beurteilen, was er selber sowohl als auch seine Vorfahren von jeher dem Vaterlande Unrecht gethan haben. 12) Wie beschaffen nun der Vater dieses Nikomachos hier als ein Sklave des Staates war, wifst ihr alle, wie aber dieser hier, als er Schreiber der Gesetze geworden war, dem Staate geschadet hat, soll vor euch nicht verborgen sein. 13) Denn als ihm befohlen war, Solons Gesetze zu schreiben, hatte er sechs Jahre nötig und wäre auch so nicht fertig geworden, wenn er nicht um Geld gestraft worden wäre. 14) Und jetzt meinst du nicht, Nikomachos, dafs ein Mann wie du, der ein Staatssklave ist, Rechenschaft abzulegen hat? 15) Und mir giebst du Schuld, dafs ich zu den Vierhundert gehört hätte, von dem doch offenbar ist, auch nicht unter den 5000 aufgeführt worden zu sein.

16) Ein gewisser Kleophon aber beschuldigte einmal den Rat, dafs er nicht allein den Staat vernachlässige, sondern ihm auch schade. 17) Es waren aber Leute, welche, um den Kleophon zur Strafe zu ziehen, von dem Rate forderten, ihn auf Tod und Leben zu verklagen. 18) Was sie jedoch begehrten, hätten sie wohl nicht erlangt, wenn nicht dieser Nikomachos hier ein Gesetz vorgezeigt hätte, mittelst dessen sie auch die übrigen überredeten, dies zu thun. 19) Wer ist also, der auf dich hören wird, Nikomachos, wenn du schlecht von anderen sprichst, da du das Volk der Freiheit beraubt hast? 20) Kleophon zwar mit seinen schlechten Thaten ist vor keinem verborgen, dich aber haben die anderen nur gebraucht, um ihm die Herrschaft über das Volk streitig zu machen. 21) Denn auch nachher haben die Dreifsig viele Bürger offenbar nicht getötet, weil sie schuldig befunden wurden, sondern weil es nötig war, dafs sie zum Tode verurteilt wurden, damit sie selber herrschen konnten. 22) Denn auch andere ehrenwerte Männer schämtest du dich nicht zu verderben, indem du deine Gesetze vorbrachtest, wenn du auch sagst, dafs du ein Volksfreund bist.

Luckau. J. Sanneg.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Leipzig, Verlag von Ambr. Abel. 1881. gr. 8. 56 S.**

„Das Unterrichtsgesetz werde ich ganz gewifs nicht erleben, und Sie wahrscheinlich auch nicht", sagte Wiese zu mir an einem schönen Herbsttage des Jahres 1873. Er kennt einigermafsen die Schwierigkeiten, und seine Weissagung hat in den verflossenen acht Jahren an Glaubwürdigkeit nicht verloren. Auch aus etlichen Gründen eigener Erwägung kann ich die zornige Ungeduld des Ungenannten nicht teilen, der seine „Betrachtungen" damit anhebt, dafs „leider noch Schulregulative statt Schulgesetze bestehen und im Reichstag von Fischzucht gesprochen wird, während man über die Erziehung des Menschen stumm ist wie die Fische". Der Reichstag wird sich hoffentlich überhaupt nicht mit den Lehrplänen zu befassen haben, und für diese ist nach dem Urteil der Einsichtigen nicht eine gröfsere Starrheit, sondern eine gröfsere Beweglichkeit zu wünschen. Da aber, fährt der Verfasser fort, aus der „Unsumme" von Broschüren, welche jährlich den Büchermarkt überschwemmen, ersichtlich sei, wie sehr die Schulfrage die Geister beschäftige, so lasse auch er seine „papierne Stimme vernehmen". Er steht nicht in einer Partei und nicht in einem Schulamt, sondern legt die Frucht eines langen, freien Nachdenkens über wichtige Fragen der Schule und des Unterrichts der Mitwelt vor. Das könnte Vertrauen erwecken, wenn nicht schon auf der folgenden Seite 5 von dem „vernunftwidrigen Institut des modernen Gymnasiums" die Rede wäre. Dieses stehe oder falle mit der Behauptung, dafs a) die Erlernung der lateinischen Sprache ein wichtiges formales Bildungsmittel und anderseits für viele Berufsklassen, wie für Juristen, Mediziner u. s. w., unumgänglich notwendig ist; b) die Kenntnis der lateinischen und griechischen Litteratur das wesentlichste Bildungselement auch für die Gegenwart ist und nur durch das Lesen der alten Schriftsteller in der Ursprache erreicht werden kann. Dem gegenüber entwickelt der Verfasser seine An-

sicht dahin: a) die Erlernung der lateinischen Sprache wirkt im ganzen und grofsen nicht bildender als die irgend einer modernen Kultursprache, und andere Rücksichten zwingen energisch, statt jener die französische und englische Sprache in den Lehrplan der höheren Schule einzuführen. Für die Gelehrten ist in den drei oberen Klassen das Lateinische fakultativ und auf andere Weise, als es jetzt geschieht, zu betreiben; b) ein Einblick in die klassische Welt der Griechen und Römer ist auch ohne Erlernung der alten Sprachen möglich; c) der bisherige Zeitaufwand ist im Vergleich mit dem Resultat unverantwortlich; d) die Kenntnis des klassischen Altertums und seiner Schriftsteller ist in stetem Rückgange begriffen, und für diesen traurigen Zustand ist die heutige klassische Philologie verantwortlich zu machen. Über den letzteren Punkt verbreiten sich die zum Teil ganz anmutigen Aphorismen in § 43 u. f. Das von der modernen klassischen Philologie mit ebenso viel Fleifs als Wichtigthuerei betriebene vornehmste Geschäft der Texteskritik und Klassifizierung der Handschriften sei eigentlich eine vollständige Nebensache, wenn man die Altertumswissenschaft von grofsen Gesichtspunkten aus betrachte. Wer Geist und Wesen des Autors nicht auch aus der schlechtesten Handschrift erkenne, dem bleibe der Sinn auch bei der besten Ausgabe verschlossen. Wäre mit der Grammatik und Kritik die Aufgabe der Philologie erschöpft, so lasse sich ihre weitere Lebensdauer nach Jahren schätzen oder doch nach Jahrzehnten (Teuffel, Studien u. s. w. 1871, S. 470). So weit hätten es die Professoren schon gebracht, dafs ein Kollegium über klassische Litteratur von Nichtphilologen nicht mehr besucht werde, selbst wenn es ausdrücklich auch für sie bestimmt sei. Mit der Zeit würden es die Germanisten ebenso weit bringen; schon sei ein „Faust für Philologen" angekündigt. — In § 48 und 54 wird mit etwas bosheftem, aber mitunter zutreffendem Spott die akademische Werdezeit eines jungen Philologen geschildert. Über den geringen Umfang der Lektüre, die Konjekturenmanie und die entlegenen Doktordissertationen ist Recensent mit dem Verfasser einverstanden. Vgl. Gymnasialprogramm von Greifswald 1875, wo das Musterthema: „Über den Hiatus bei Onesander" erwähnt ist.

Mit Recht wird in § 51 der Gewinn, welcher für die historische lateinische Grammatik aus den Plautusstudien erwachsen sei, anerkannt, aber auch beklagt, dafs bisher weder ein guter fortlaufender Kommentar, noch eine mustergültige Übersetzung gebracht sei. Für die Schule seien diese Studien gar nicht zu verwenden, und die Dichtungen selbst seien einerseits keine Originale, anderseits stünden sie weder ästhetisch, noch moralisch hoch. Auch Recensent urteilt über die 'sales Plautinos' wie Horaz und Quintilian. Friedrich der Grofse war der Meinung, das Druckfehlerverbessern müsse endlich einmal aufhören; ein Jahrhundert später ist der kritische Philologe totus in illis. Ja es ist seitdem

die abwegige Zahlentheorie erfunden, und unter der Flagge eines unglaublich anmafsenden ästhetischen Kunsturteils geht die Verstümmelung der Schriftsteller und die Danaïdenarbeit eintägiger Konjekturen lustig weiter, worüber das Nötige in dieser Zeitschrift 1864 S. 612f. erörtert ist. Es mufs aber anerkannt werden, dafs doch nur wenige in diesen Quisquilien dauernd hängen bleiben; dafs eine geschmackvollere Hermeneutik mehr und mehr zur Geltung kommt; dafs, was der Verfasser mit Teuffel wünscht, neben dem Buchstaben auch nach dem Inhalt und Geist der alten Schriftwerke wirklich gefragt wird, und dafs die Kenntnis des politischen, sozialen und religiösen Lebens der Alten durch Darstellungen in Wort und Bild seit einem Menschenalter sehr wesentlich gefördert ist. Schon allein die zahlreichen und gründlichen Bearbeitungen der Antiquitäten mit und ohne Illustration würden die heutige Philologie vor der Verantwortlichkeit für den angeblichen „traurigen Zustand" schützen. Dieser Zustand ist aber gar nicht vorhanden, und die Behauptung des Verfassers, dafs die Kenntnis des klassischen Altertums und seiner Schriftsteller in stetem Rückschritt begriffen sei, dafs man nie mehr im Gespräche dieser jungen Humanisten die Namen der alten Dichter und Denker höre; dafs mit dem Verlassen der Schulstube die ganze klassische Weisheit wie weggeblasen sei, ist eine ganz leere Tendenzphrase, welche das lebendige Interesse der gebildeten Deutschen für das klassische Altertum mit ohnmächtiger Keckheit leugnet. So vagen Redensarten mufs man mit konkreten Erfahrungen entgegentreten; darum will ich die meinigen aus den letzten 14 Tagen — den Michaelisferien — hier mitteilen.

Zum 28. September hatte ich eine Aufforderung erhalten, der griechischen Darstellung einer Sophokleischen Tragödie im Werderschen Gymnasium beizuwohnen, damit ich einen Vergleich anstellen könne mit der Aufführung des griechischen Aias im königlichen Gymnasium zu Danzig, welche graubärtige Männer bis zu Thränen bewegt hatte und die begeisterte Dankrede eines Realschulmannes hervorrief über den mächtigen Eindruck der hellenischen Dichtung auf das Gemüt der Zuhörer, die doch meist nicht zünftige Verehrer des klassischen Altertums seien. — Am 30. September ward mir eine neue Übersetzung der Odyssee von einem Theologen vorgelegt, die demnächst im Druck erscheinen wird. — Am 1. Oktober fand ein Abschiedsfest für einen Prediger statt, auf dem dessen Lieblingslieder 'Quem tu Melpomene semel' und 'Integer vitae' gesungen wurden; auf die Frage nach einem seiner alten Schüler ward ihm erzählt, man habe diesen juristischen Corpsstudenten gestern bei der Lektüre des Plato betroffen und neulich griechische Verse mit einem jungen Mediziner recitieren gehört. — Daselbst überreichte mir der Musikdirektor Markull seine „Verbindende Dichtung und Chorgesänge zum rasenden Aias"; die letzteren waren nach seiner Komposition im

vorigen Jahre zu Danzig und Posen aufgeführt. — Am 3. Oktober ward zum Jubelfest des Direktors Lozyński in Culm unter dem lebhaftesten Beifall eines zahlreichen Publikums die Mauerschau griechisch dargestellt und eine Scene auf dem Sabinum, wo Horaz besucht wird von Maecenas und Varius; Chloë sang 'Miserarum est', Lydia mit Horaz 'Donec gratus eram tibi', bei 'iracundior Hadria' schalkhaft mit dem Finger drohend. Andern Tages fand lateinischer Gottesdienst statt, wurden lateinische Anreden gewechselt, trafen dutzendweise lateinische Telegramme ein. — Nach Danzig zurückgekehrt, wo auf dem städtischen Theater Antigone vorbereitet wird, erhielt ich eine Einladung zu der Vorlesung des Epos Bellerophon, welches ein Mathematiker gedichtet hat. Andern Tags kehrte eine Regierungskommission von einer deichbeschaulichen Fahrt zurück; auf die Frage, was denn die Herren während des Festsitzens auf dem Weichselsande begonnen hätten, erhielt ich zur Antwort: „Wir lasen das 25. Buch der Odyssee". Dieses beschreibt die Fahrt des Odysseus von Dirschau bis Marienwerder und ist verfafst von dem Verwaltungsgerichtsdirektor Ehrenthal, demselben, der vor einem Jahre eine geschmackvolle Übersetzung der Ilias und Odyssee herausgegeben hat.

Wer in wenig Tagen ganz ungesucht so viel klassischer Bildung begegnet, kann sich nicht einreden lassen, dafs das Interesse und die Kenntnis des Altertums in stetem Rückschritt begriffen sei.

Mit gleicher Ausführlichkeit auf die Punkte a—c einzugehen, hiefse für die Leser dieser Zeitschrift Holz in den Wald tragen oder, was dem Verf. als nicht-antik sympathischer sein wird, Kohlen nach Newcastle bringen. Ich werde daher auf die landläufigen Vorwürfe, welche dem Umfang, der Methode und dem Erfolge des philologischen Unterrichtes gemacht werden, nur da eingehen, wo der Verf. etwas Neues und Originelles sagt. Dafs solche Vorwürfe teilweise begründet sind, wissen wir alle; sie haben aber keine allgemeine Geltung und treffen das Prinzip nicht.

Die Rücksichten, welche energisch zwingen, Französisch und Englisch statt Latein und Griechisch in den Lektionsplan der höheren Schulen einzuführen, sind laut § 78: 1) Französisch und Englisch sind für viele Berufszweige (welche?) geradezu notwendig und dem Gelehrten jedenfalls sehr nützlich; 2) die Kulturentwicklung der beiden modernen Völker hängt mit der deutschen innig zusammen; 3) wer Französisch und Englisch versteht, ist nicht an die Scholle gebunden. — Darauf ist zu entgegnen: ad 1) die Gymnasien sind für die gelehrten Berufsarten bestimmt, welche das Lateinische und Griechische nicht entbehren können; der lebendige Gebrauch der modernen Sprachen erlernt sich nur im Auslande; ad 2) die deutsche Kultur hängt mit der französischen und englischen in Verzweigungen, mit der alten in der Wurzel zusammen; ad 3) warum auswandern?

Von dem Werte der Litteratur und der Schönheit der Sprachen, von idealen Gesichtspunkten schweigt der Verf. hier ganz.

Über den Betrieb des Lateinischen soll nicht nochmals das längst Bekannte erörtert werden; es genügt auf Ecksteins Lateinischer Unterricht Seite 79 f. zu verweisen. Das Griechische schiebt der Verf. mit unglaublich leichtem Herzen einfach bei Seite. Wir aber meinen, dafs die Beschäftigung mit jener der Welt nie wieder gelungenen Blüte von Hellas in unserer Jugend den idealen Sinn und die Begeisterung nährt für alles Edle und Schöne, dafs sie ein Gegengewicht sei gegen den banausischen Geist und das materielle Getreibe unserer Tage.

Ich weifs nicht, ob jemand das Englische oder Französische mit den plastischen Formen und der feinen Syntax, mit der Bildsamkeit und Fülle, dem Rythmus und dem Wohllaut des Griechischen zu vergleichen wagt. Dafs die Sprache des Sophokles die gediegenste, reinste und schönste ist, in der jemals der menschliche Geist sich ausgedrückt hat, ist nicht das Urteil blofs der Philologen: der berühmte Geschichtsschreiber Leopold v. Ranke hat es in der kürzlich erschienenen Weltgeschichte ausgesprochen.

Noch hat es kein Volk auf Erden gegeben von so hoher, vielseitiger, harmonischer Begabung als das hellenische, keins, das auf so vielen Gebieten menschlichen Schaffens so herrliche Meisterwerke der fernen, fremden Nachwelt hinterlassen hat. Ich will nicht sprechen von den Gebilden der Baukunst und Plastik, deren Reste nach so viel Jahrhunderten mit Staunen und Jubel aus der Erde gegraben werden. Welches Volk thut es in der redenden Kunst den Griechen gleich? kann eines Homer und Sophokles, eines Plato und Thukydides und Demosthenes sich rühmen? Wenn Männer von klarem Geist und reicher Bildung das Schönste und Erhabenste bezeichnen wollen, was je geschrieben sei, da ist es nicht zufällig, dafs sie Werke der griechischen Litteratur nennen, Lessing den König Oedipus, Schömann die Kasandrascene in Aischylos' Agamemnon, der Verfasser von T. Browns Schuljahren die Klage der Andromache, Macaulay das 7. Buch des Thukydides, das von keinem Werke prosaischer Gattung übertroffen werde, selbst nicht von Demosthenes' Rede vom Kranz.

Aus unserer deutschen Bildung, aus Wissenschaft und Kunst das Griechische sich wegzudenken, ist glücklicherweise ein ebenso müfsiger wie trübseliger Wahn. Wenn auf einen kräftigen, frischen Rosenstamm ein Edelreis gepfropft ist, so soll man schwer sagen, was die einzelnen Blumen dem Stamm oder dem Reise verdanken. Das Volk der „Dichter und Denker" wird aber nie leugnen können und nie leugnen wollen, dafs es vornehmlich von den Griechen dichten und denken gelernt hat, und dafs auf unsere ethische und ästhetische Bildung Homer einen unvergleichlich

gröfseren Einflufs hat, als das fossile „Nationalepos" der Nibelungen.

Ganz verschlossen ist übrigens der Sinn des Verf.s der Schätzung des Altertums keineswegs. Zwar seine Absicht ist, „dem Gymnasium den Totenschein auszustellen", und er reiht seinen eigenen Gedankenblitzen eine Anzahl Dicta probantia an von J. Paul, Pfizer u. a. Dafs unter diesen Stimmführern Goethe und Schiller fehlen, erklärt er daraus, dafs sie keine Normalschulen besucht und also von den Schäden der zeitgenössischen Schulbildung nicht berührt worden seien. Doch hat er oben ja den ihm nicht eben bequemen Goetheschen Ausspruch angeführt, dafs das Studium der griechischen und römischen Sprache und Litteratur immerdar die Grundlage unserer nationalen Bildung bleiben möge, und in betreff Schillers können wir etwas nachhelfen mit der Äufserung, das Leben sei allein schon deswegen lebenswert, um das 6. und das 24. Buch der Ilias lesen zu können. Aber unter des Verf. eigenen Zeugen findet sich J. Paul: „die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der grofsen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens nähme", und der Verf. selber sagt (Seite 17), das, was ein Volk Schönes, Grofses und Gutes gedacht und empfunden und in schöner, zutreffender Form ausgedrückt hat, solle und dürfe nicht mit dem Volke selbst untergehen, zumal nicht, wenn es Jahrhunderte lang als Element der allgemeinen Bildung gewirkt habe. Es werde daher ganz richtig eine Einsicht in diese alte Kultur und ihren mächtigen Einflufs auf die neuere Zeit bei allen Gebildeten vorausgesetzt. Das sei ja eben der erfreuliche Anblick eines gebildeten Menschen, dafs er von allen Völkern und Zeiten Bildung in sich eingesogen hat, ohne selbst jedesmal den Weg zu den Quellen gehen zu müssen, dafs er den reinen Wein erfrischender Bildung trinken darf, während andere die Trauben gesammelt, andere die Kelter getreten haben und wieder andere als anmutige Schenker ihm den Becher kredenzen."

Das Bild ist nicht übel, und die Gymnasien werden fortfahren mit dieser Weinkultur, ohne es irgendjemand zu verargen, wenn er anderswo seine Bildung schöpfen will. Soll aber diese nicht eine oberflächliche, ihre Grundlage nicht das Konversationslexikon sein, soll der Jugenderziehung nicht der feste Halt ernster und gründlicher Arbeit entzogen werden, so wird man doch irgendwo an die Quelle selbst gehen müssen, und während selbst die begeistertsten Schwärmer für Realschulbildung den Vorzug der Gymnasien anerkennen, dafs sie in den alten Sprachen einen festen und sichern Mittelpunkt haben, klingt es fast unglaublich, dafs der Verf. diesen auch der gelehrten Bildung und denjenigen Berufsarten entziehen will, welche die alten Sprachen nicht entbehren können. Für die Theologen, Philologen und Juristen soll nämlich das Lateinische

und das Griechische in den drei oberen Klassen fakultativ so nebenher in geringer Stundenzahl gelehrt werden und kann dann von den Jüngern der sogenannten Geisteswissenschaften auf der Universität fortgesetzt werden. Ah, Corydon, Corydon!

Die bisherige klassische Bildung der Gymnasien hat keine Früchte getragen; sie mufs daher auch für diejenigen, die derselben unzweifelhaft bedürfen, auf ein Minimum beschränkt werden. Das ist ja die Sage von den sibyllinischen Büchern.

Der Hafs des Verf.s gegen die Gymnasien[1]) würde nicht zu solcher Blindheit gediehen sein, wenn er sich seines Grundes klarer bewufst geblieben wäre. Dieser liegt in der Vorstellung von dem nicht ausreichenden Erfolge und ist am besten formuliert in dem, was unter Nr. 12 über den Schaden gesagt ist, welcher durch den lateinischen Unterricht in kleineren Städten angerichtet wird. Der Gedanke ist zwar nicht neu, aber richtig; er mufs nur weiter ausgeführt und allgemeiner gefafst werden. Der Wert einer nicht abgeschlossenen gymnasialen Bildung ist ein sehr fragwürdiger, und wir haben in der That viel zu viel Halbgymnasiasten und, was noch schlimmer ist, eine grofse Zahl Mufsgymnasiasten. Ein grofser Teil derer, welche überhaupt eine höhere Bildung suchen, kann und will kein anderes Ziel erreichen als das Zeugnifs für den einjährigen Militärdienst. Auf dieser Stufe, also z. Z. mit Untersekunda, müfste eine in sich abgeschlossene Bildung erreicht und darnach die kleineren Anstalten organisiert werden, d. h. als höhere Bürgerschulen ohne Latein in 6 Jahresstufen mit dem Ziel der Reife für Obersekunda. Hat dann jede Provinz eine oder zwei vollständige Realschulen ohne Latein, bis II$^a$ mit ganz demselben, von da ab mit einem freieren Lehrplan, so wird das Bedürfnifs höherer Bürgerschulen mit Latein ganz verschwinden. Von den jetzigen Realschulen I. O. wird nur ein Teil das Lateinische aufgeben wollen; man lasse die übrigen fortbestehn, ja man gebe ihnen bei verstärktem Latein immerhin noch gröfsere Berechtigungen; denn sie sind einmal historisch geworden, sie trauen sich gröfsere Erfolge und gröfsere Anziehungskraft zu, und das Urteil der Nation über ihren Wert würde sich nicht klären und beruhigen, wenn man sie unterdrückte oder beeinträchtigte. Was von Seiten des Gymnasiums gegen die Forderung der Realschulen einzuwenden ist, vermag ich nicht abzusehen, und es hat mich gewundert, dafs Oskar Jäger neulich von einer unter Umständen ins Werk zu setzenden

[1]) S. 36 nennt er seine Angriffe selbst gehässig. Hübsch ist der Hafs ja nicht, aber schlimmer ist doch Geschmacklosigkeit. Es heifst weiterhin, auf den Realschulen seien froh und freiheitatmend nicht nur die Naturwissenschaften, sondern auch, zur Schande der Gymnasien mufs es gesagt werden, die Pflege der deutschen Sprache und Litteratur emporgekommen, und S. 37 nimmt er zur Ehre der Gymnasien an, dafs dort im Lateinischen mehr geleistet werde als auf den Realschulen. Edepol!

Gymnasialagitation gesprochen hat. Er denkt doch sonst vornehmer von der klassischen Bildung.

Auf den Realschulen I. O. läfst sich ganz wohl mit $II^b$ ein Bildungskreis abschliefsen (einigermafsen selbst in dem allerdings zu verstärkenden Latein), nicht aber auf den Gymnasien und Progymnasien. Diese werden gleichwohl eine erhebliche Anzahl von Schülern haben, welche Prima nicht erreichen, und meine Meinung ist, dafs überall, wo keine andere Bildungsanstalt am Orte ist, ihnen die Dispensation vom Griechischen zu gestatten sei.

Die Realschulen sind übrigens das Eldorado nicht, wo unser Anonymus „die Blumen seiner pädagogischen Wünsche blühen sieht", und er will ihren „mit sich selbst unklaren Bildungsplänen nicht das Erbe der alten humanistischen Bildung gönnen"; aber sie sollen, „ehrlich gestanden den besseren Teil erhalten bei der Verschmelzung des Gymnasiums und der Realschule zu einer Einheitsschule, welche in Zukunft an deren Stelle treten wird, auch wenn des Verf.s Vorschläge jetzt als unsinnige bezeichnet würden." Die gymnasiale Beimischung beschränkt sich dabei auf homöopathische Dosen. Der Plan der Universalschule ist nämlich „im grofsen und ganzen" folgender:

No. 72. „Der Unterricht in deutscher Sprache übernimmt in den unteren Klassen zum grofsen Teil die Stelle des entsetzten lateinischen Unterrichtes" mit gröfserer Übung im Ausdruck und Ausdehnung auf Sachlehre. „Ein der heutigen Zeit angepafster Orbis pictus des Comenius nutzt jedenfalls hundertmal mehr als die beste lateinische Grammatik"[2]).

No. 73. Der Geschichtsunterricht wird auf biographischer Grundlage ausgedehnt und in den oberen Klassen zu einem Unterricht der Kulturgeschichte erweitert und vertieft.

No. 74. Als Ersatz für das aufgegebene Studium der lateinischen Schriftsteller ist ein liebevoller Einblick in das Leben des Altertums zu eröffnen.

No. 75. In den obersten drei Klassen wird ein nicht obligatorischer Kursus in der lateinischen und griechischen Sprache mit geringer Stundenzahl abgehalten, an dem die künftigen Historiker, Philosophen, Philologen, Theo-

---

[2]) Hier scheint mir das Tertium comparationis zu fehlen. Übrigens könnte der Verfasser sich ja an einem neuen Orbis pictus versuchen; an sich ist der Gedanke nicht übel, aber nicht neu; die Ausführung dürfte aber daran scheitern, dafs sich schwerlich auch nur in Grundzügen vereinen läfst, was heutzutage der Anschauungsunterricht, die bildlichen Darstellungen aus Natur und Kunst und die illustrierten Fachlehrbücher bieten und leisten. Polyglotte Unterschriften bei den Abbildungen halte ich für empfehlenswert; bei Photographieen sind sie üblich und zuweilen das Beste daran; z. B. das Gehör the hearing, l'ouie; der Geruch the smell, l'odorat. Kannte der geneigte Leser alle vier Vokabeln?

logen und Juristen und wer sonst Lust hat, teilnehmen. Kann auf der Universität fortgesetzt werden.

No. 76. „Ein eigner Unterrichtsminister", welcher mit dem Unterrichtswesen selbst vertrauter ist als mit Justiz und Verwaltung, und welcher mit dem Medizinalwesen gar nichts zu thun hat, aufser wenn er krank ist (was sich ja hören läfst), sorgt für geeignete Lehrer und hindert die Züchtung von Konjekturenjägern.

No. 77. Die wichtigste Stelle in der deutschen Zukunftsschule nimmt der Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur ein, welcher zur Herrschaft über die Muttersprache führt und in das geistige Leben der Nation einweiht[3]). Um die geeigneten Lehrer heranzubilden, ist es nötig, dafs an der Universität nicht Gelehrte wirken dürfen, die „ein schlechtes Gewissen haben, wenn man das Wort Geist ausspricht[4])."

No. 78. Der Unterricht in der französischen und englischen Sprache tritt in gröfsere Rechte ein. (Vgl. oben S. 141.)

No. 79. Auch die Naturwissenschaften werden an dem Erbe der verstorbenen Gymnasialbildung participieren, aber nicht in dem Mafse, wie naturwissenschaftliche Heifssporne sich träumen lassen. — Der Nutzen der Mathematik für die Ausbildung und Schulung des Geistes wird oft überschätzt: „es giebt grofse Denker(!), denen die mathematische Arbeit schwer fällt, und noch mehr gute Mathematiker, die im übrigen nicht den Ruf grofser Denker geniefsen. Aber jedenfalls hat der mathematische Unterricht an sich das Gute, dafs das beruhigende Gefühl des wirklichen Fortschreitens in den Kenntnissen das Studium fortwährend begleitet[5]), und dies ist pädagogisch nicht hoch genug anzuschlagen."

No. 80. Der angehende junge Mann wird über die Verfassung und Verwaltung seines Vaterlandes, über seine eigenen bürgerlichen Rechte und Pflichten, über die Finanzverhältnisse u. s. w. unterrichtet und

Nr. 81. über die verschiedenen Berufsarten, ihre Erfordernisse und materiellen Vorteile orientiert.

Nr. 82. „Wenn man nur endlich einmal den Wert der körperlichen Erziehung erkennen wollte! Wir begnügen uns

---

[3]) An dieser Stelle vermisse ich eine Bezugnahme darauf, dafs laut § 10 „an dem wunderbaren Formenreichtum des Gothischen und Altdeutschen ein Einblick in die Entwickelung der Sprachformen geboten" werden soll.

[4]) Es ist mir nicht bekannt, an welchen Universitäten der Verfasser die Grundlage zu seinem Urteil gewonnen hat; in der Fassung waltet aber jedenfalls ein starker psychologischer Irrtum ob. Mir ist selten ein Mensch und nie ein Professor begegnet, der in sich selber keinen Geist verspürt hätte.

[5]) Das heifst, wofern der Jüngling nicht zu den eben gedachten grofsen Denkern gehört — diese Geringschätzung der Mathematik, der „Sprache der Naturwissenschaften" (Gallenkamp), wird weder bei den Realschulen, noch bei den Gymnasien je geteilt werden.

ht mit den turnerischen Krafthubereien, an denen e schwächlichen Kinder doch nicht teilnehmen können, wir ver- igen eine Ausbildung des Körpers zur Anmut und Stärke[6])".

Nr. 83. „Man führe doch in unsern Zukunftsschulen Unter- isung in den verschiedenen Handwerken ein."

Sonach haben wir es hier mit einem modernisierten kleinen sedow zu thun, der sich dessen freilich selber nicht bewufst . „O ihr alten und fremden Sprachen, ihr Plage- ister der Jugend, wann wird es möglich sein, den Namen es Wohlerzogenen, Vernünftigen und Gelehrten zu führen, ohne h anfangs von eurer Zucht und dann von eurer Schmei- elei verderben zu lassen" sagte vor mehr als hundert hren der alte Basedow. Sein „Elementarwerk" ist der gewünschte, r damaligen Zeit angepafste Orbis pictus; das Vielerlei, die icksicht auf das im täglichen Leben unmittelbar Verwendbare, e Erörterung der materiellen Vorteile, das Betreiben von Hand- erken, die Stärkung des Körpers und Verweichlichung des eistes hat er mit seinem Epigonen gemein, und wenn er noch ne Art Naturreligion gelten läfst, so kommt in des Verf.s Schrift s Wort Religion überhaupt gar nicht vor.

Über die Ziele, welche in den einzelnen Fächern erreicht erden sollen, und über die denselben etwa zuzuweisende Stunden- hl sagt der Verf. gar nichts. Einen konkreten Anhalt hätte er nden können in der „Reform" des Rektors Ehrenfried Warne- os zu Greifswald, der es etwa 20 Jahre lang versucht hat mit kultativem Unterricht in den alten Sprachen, mit nem Mafs von Mathematik, das der Schätzung des Verf.s wa entsprechen möchte, und mit einer wöchentlich zwei- tündigen Zeitungslektüre, an welche sich Erörterungen nüpften, wie sie der Verf. unter No. 80 wünscht. Dort ward n Jahre 1816 dem Spuk ein Ende gemacht durch den Rektor hr. W. Ahlwardt, den Vater des berühmten Orientalisten, und n Konrektor Georg Fried. Schömann ruhmreichen Angedenkens. ie gelehrte Schule ward wieder hergestellt und daneben eine ürgerschule eingerichtet.

Die Basedowsche Reform ist gescheitert wegen der Oberfläch- hkeit und des Mangels an ernster Geistesarbeit, die von der Zahl r Unterrichtsgegenstände und deren tändelndem Betriebe unzer- ennlich war, gescheitert nicht zum wenigsten wegen der Gering- hätzung der klassischen Bildung.

Vestigia terrent!

Das Papier ist ausgezeichnet, der Druck korrekt und schön.

---

[6]) Mit diesem Satze ist Recensent ganz einverstanden und würde mit was weniger Krafthubereien sich begnügen.

Danzig. Karl Kruse.

## Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.

Dafs die lateinische Grammatik von Ellendt-Seyffert durch ihre neue Bearbeitung an Brauchbarkeit gewonnen hat und die Veränderungen, welche sie unter den Händen der jetzigen Herausgeber, also seit der 19. Auflage[1]), erfahren, zum grofsen Teile Verbesserungen sind, darüber herrscht wohl nur eine Stimme. Trotzdem bedarf sie, um eine Muster-Grammatik zu werden, noch an recht vielen Stellen einer gründlichen Revision; letztere zu erwarten, berechtigt uns das Interesse, welches ihre Herausgeber bis jetzt für die Vervollkommnung ihres Buches bewiesen haben. Dafs es ihnen erwünscht sein wird, auch Urteile und Vorschläge von Kollegen zu hören, die das Buch täglich beim Unterrichte benutzen, glaube ich zuversichtlich, und in dieser Überzeugung veröffentliche ich folgende Zeilen über einige Abschnitte des Buches, die mir besonders der Änderung bedürftig erscheinen. Selbst wenn meine Vorschläge nicht angenommen werden, bin ich zufrieden, sobald sie nur einen Meinungsaustausch anregen.

### I.

Jeder Lehrer kennt die Schwierigkeiten, welche sich ihm bei Durchnahme und Einübung des dem deutschen „dafs" entsprechenden *quod* entgegenstellen. Wir werden gern zugestehen, dafs alle Regeln nicht ausreichen, um den Sinn dieses *quod* genau zu erfassen, und dafs der richtige Gebrauch desselben erst die Folge eines durch längere Übung entstandenen Sprachgefühls ist. Aber die Grammatik mufs eine Definition geben, welche dem Fassungsvermögen des Schülers entspricht; ist dies bei Seyffert der Fall?

Es heifst § 269: „Zu unterscheiden von dem causalen *quod* ist:

1) das urteilende *quod*, welches eine Thatsache erklärt oder begründet, zumeist nach ausgelassenen oder vorausgegangenen Demonstrativis."

Abgesehen davon, dafs sich eine allgemeine Angabe, wie dieses *quod* im Deutschen wiederzugeben ist, nicht findet, so ist zunächst der Name „urteilendes" nicht gerechtfertigt. Zugegeben, es handele sich wirklich hierbei um ein „Urteil"; wer fällt dasselbe? Doch wohl der Hauptsatz — wie es auch nachher richtig heifst —; was hat also das *quod* mit dem Urteile zu thun? Müfste man nicht denken, der Satz mit *quod* enthalte das Urteil? Ferner ist der Name darum unrichtig, weil dieses *quod* — nach Seyffert — auch gebraucht wird, wenn der Hauptsatz kein Urteil enthält; davon handelt der letzte Abschnitt dieser No. 1. Endlich ist es mit dem

---

[1]) Über die lateinische Grammatik von E.-S. in derjenigen Gestalt, welche sie bis zur 18. Aufl. hatte, haben Marg im Progr. des Gymn. zu Meseritz 1878 und v. Golenski im Progr. des Gymn. zu Rogasen 1878 gehandelt.

‚Urteile" überhaupt nichts. Jeder Satz enthält ein Urteil, ist der Ausdruck für ein Urteil; auch bei der Konstruktion des Acc. c. inf., bei *ut* und sonst darf ich, sobald der abhängige Satz als Subjekt zum Hauptsatze aufgefafst werden kann, sagen, letzterer enthalte ein Urteil über ersteren; und auch in dem Satze *Eumeni cultum detraxit inter Macedones viventi, quod alienae erat civitatis* ist es, trotz Seyfferts gegenteiliger Behauptung, nicht anders. Offenbar will Seyffert den Ausdruck „Urteil" in engerem Sinne gefafst wissen; dann aber war eine genauere Angabe nötig. Zumpt § 626 unterscheidet viel feiner ein geistiges und ein äufserliches Urteil.

Sodann der Relativsatz: „welches eine Thatsache erklärt oder begründet". Offenbar mufs der Ausdruck für diese durch *quod* erklärte oder begründete Thatsache aufserhalb des Satzes mit *quod* gesucht werden; es kann also nur das entweder dastehende oder zu ergänzende Demonstrativum gemeint sein. Dieses bezeichnet aber keine „Thatsache", sondern es ist nur eine Ankündigung der in dem Satze mit *quod* enthaltenen Thatsache. Dafs aber die Sätze mit *quod* immer Thatsachen enthalten, wird gleich nachher gesagt; wozu also die Bemerkung: „welches eine Thatsache erklärt oder begründet"? Doch *quod* soll die Thatsache „erklären" oder „begründen". Wie? Eben hiefs es ja noch das „urteilende"? Sind Erklären und Begründen etwa besondere Arten des Urteilens? Und wenn nicht, so hätten wir ja noch zwei neue Arten von *quod*, ein erklärendes und ein begründendes! Welche heillose Verwirrung!

Der Zusatz: „zumeist nach ausgelassenen oder vorausgegangenen Demonstrativis" giebt nur dann einen Sinn, wenn „nach" gefafst wird im Sinne von „in Beziehung auf". Man wünschte den letzteren Ausdruck, um der dem Schüler zunächstliegenden Auffassung des „nach" = *post* vorzubeugen.

Durch den folgenden Satz wird die erste Unterart des „urteilenden" *quod* eingeführt, diejenige nämlich, wo der Hauptsatz ein Urteil fällt über die Thatsache im Satze mit *quod*. Die Gruppe der hierher gehörenden Sätze soll die gröfsere sein; denn es steht da „meist". Ob das statistisch richtig ist, lasse ich dahingestellt; jedenfalls ist dem Schüler mit dem „meist" nicht gedient. Was aber soll die Klammer: „(mittelst eines Prädikatsnomen)"? Heifst das: das Urteil wird immer mit Hilfe eines Prädikatsnomens gefällt, oder nur in den meisten, in vielen, in manchen Stellen? Denn an sich ist doch zur Fällung eines Urteils — selbst in Seyfferts Sinn — kein Prädikatsnomen nötig. Ich halte den Zusatz mindestens für überflüssig.

Der letzte Absatz nimmt die kleinere Gruppe von Sätzen mit dem „urteilenden" *quod* vor, bringt aber nur eine Übersetzung der Konjunktion: „der Umstand, dafs". Als ob diese Übersetzung nicht auch sonst, ja fast in den meisten mit diesem *quod* beginnenden Sätzen möglich wäre! Und als ob ich nicht *Eumeni mul-*

*tum detraxit, quod* u. s. w. übersetzen könnte: „Es schadete dem E. viel, dafs er u. s. w."

Man wird von mir verlangen, dafs ich an Stelle des niedergerissenen Gebäudes ein neues aufführe. Aber das Zerstören ist auch hier leichter als das Bauen.

Von den gebräuchlichsten Grammatiken findet man über *quod* die beste Auskunft bei Zumpt § 626; auch v. Gruber giebt den Unterschied von *ut*, der Infinitiv-Konstruktion und *quod* recht gut an; beide aber in einer Weise, welche das Fassungsvermögen von Schülern übersteigt. In dieser Beziehung scheint mir immer noch diejenige Fassung der Regel, welche Putsche in seiner „Lateinischen Grammatik für untere und mittlere Gymnasialklassen" — einem Buche, das, wie man auch über seinen wissenschaftlichen Wert denken möge, doch reich an trefflichen pädagogischen Winken ist — § 135 giebt, im ganzen und grofsen die für ein Schulbuch geeignetste zu sein, da sie sich durch Kürze und Klarheit empfiehlt; aber auch sie hat ihre Mängel, auf die ich hier nicht näher eingehen kann.

Vor allem wird dem Schüler als das Wichtigste eingeschärft werden müssen, dafs die Sätze mit *quod* Thatsachen enthalten; und ich finde für unser *quod* keine bessere Benennung, als die, wie ich glaube, von Zumpt erfundene: „das faktische *quod*." Ist dem Schüler klar geworden, dafs *quod* stets heifst „die Thatsache, dafs", hat er den Unterschied desselben von *ut* und dem Acc. c. inf. kennen gelernt, so bedarf es nur noch weniger Einzelnheiten; das Weitere gehört der allmählichen Entwicklung des Sprachgefühls an. Nur aus praktischen Gründen, d. h. für das Übersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, würde ich in einer Anmerkung möglichst kurz angeben, wann das Deutsche „dafs" durch *quod* gegeben werden mufs.

Ich schlage nun mit Benutzung von Putsche und v. Gruber folgende Fassung vor:

Zu unterscheiden von dem kausalen *quod* ist:

1) das faktische *quod*, welches dem Deutschen „dafs" entspricht und gebraucht wird, wenn der Satz mit *quod* weder als Wahrnehmung[1]) oder als Ausspruch (wie beim Acc. c. inf.), noch als Absicht oder Folge (wie bei *ut*), sondern als reine Thatsache bezeichnet werden soll („die Thatsache dafs, der Umstand dafs"). Häufig gehen Demonstrativa voraus (*hoc* u. s. w.). Der Satz mit *quod* dient dazu, entweder 1) einen Subjektsnominativ, oder 2) einen Objektsaccusativ, oder 3) einen andern Kasus zu umschreiben, und steht in der Regel (Oratio obliqua ausgenommen) im Indikativ.

[1]) Dies Wort im weitesten Sinne gebraucht, wie in dem Ausdruck 'verba sentiendi' („Kenntnis und Meinung" bei Madvig Sprachlehre § 395).

Hierauf Beispiele, in denen auch die Verbindungen bei Haacke Stilistik § 94,1 zu berücksichtigen wären.

Anm. 1. In vielen Fällen läfst sich, je nach der Auffassung des Schreibenden, sowohl *quod* als auch der Acc. c. inf., öfters sogar *ut* gebrauchen. Beispiel, etwa das bei Madvig Sprachlehre § 398 b in der A. 1 [*Utile est* u. s. w.]. Notwendig aber ist *quod* stets, wenn der eine Thatsache bezeichnende Satz weder von einem Ausdrucke abhängt, der den Acc. c. inf. regiert, noch eine Folge oder Absicht bezeichnet. *Eumeni multum* u. s. w.

Anm. 2. Das faktische *quod* steht namentlich nach *facere* u. s. w., wie bei Seyffert.

Wird, wie oben vorgeschlagen, in die Regel eine Bemerkung über die durch *quod* vertretenen Kasus aufgenommen, so läfst sich die folgende No. 2 als weitere Anmerkung zu No. 1 ziehen. Es ist kaum zu bezweifeln und auch von Süpfle, Praktische Anleitung § 112 anerkannt, dafs bei diesem Gebrauche von *quod* (Griech. ὅ oder ἅ; s. Kühner, Ausf. Griech. Gr. § 562,2) der Konjunktionalsatz als s. g. Acc. der Beziehung zu fassen ist, der von einem ausgelassenen „so höre, wisse" abhängt.

## II.

§ 244, die Abweichungen von der Hauptregel über die Consecutio temporum enthaltend, ist seit der 19. Auflage gänzlich verändert, und zwar entschieden zu seinem Vorteile. Aber genügt er in seiner jetzigen Fassung?

Ausgenommen sollen erstens die Folgesätze sein. Es wird behauptet, in ihnen werde immer nur dasjenige Tempus gebraucht, welches erforderlich wäre, wenn der Satz als Hauptsatz ausgesprochen würde. Ganz richtig; aber nur dann, wenn als Konjunktiv des Perf. histor. der Konj. Impf. eintritt. Dies ist allerdings auf der vorigen Seite in § 242 A. bemerkt. Aber eine Verweisung auf diese Bemerkung wäre, zumal dieselbe in einer Anmerkung steht, in § 244 notwendig gewesen; ebenso halte ich ein paar Worte darüber, dafs es, um bei dem in § 242 angeführten Beispiele zu bleiben, sowohl *ut crus frangeret* als *fregerit* heifsen kann — natürlich mit Unterschied —, für wünschenswert.

Doch das ist weniger bedeutend. Anm. 1 sagt: „Dasselbe gilt auch (der Pleonasmus müfste fehlen) von Kausal-, Koncessiv- und nicht finalen Relativsätzen". Eine zweite Ausnahme! Warum aber, fragt man, kommen diese Sätze nicht in die Hauptregel? Warum werden sie nicht gleich zu den Folgesätzen hinzugefügt? Ferner ist der Ausdruck ungenau. Denn mufs man ergänzen: Kausalsätze, Concessivsätze; oder aber Kausal-Relativsätze, Concessiv-Relativsätze? Das erste scheint das natürliche zu sein; für das zweite spricht der Umstand, dafs nur Relativsätze als Beispiele angeführt sind. Eine in einem Schulbuche bedenkliche Unklarheit!

Noch in derselben Anm. folgt die dritte Ausnahme: „Ebenso kommen indirekte Fragesätze, wenn sie von einem Perfekt abhängig sind, in den Coni. Perf., nicht Imperf.“ Ausdrücklich steht da: „nicht Imperf.“; dem Schüler mufs also das Beispiel auf S. 213 *saepe cogitavi, quidnam causae esset* unrichtig erscheinen. Es fehlt der notwendige Zusatz: „sobald das Perf. des Fragesatzes ein Perf. praesens ist.“

In No. 2, 3 und 4 folgen noch drei Ausnahmen. Man sieht, der Schüler wird mit Unregelmäfsigkeiten so sehr überschüttet, dafs er das Regelmäfsige vergifst.

Und doch läfst sich die Sache bedeutend vereinfachen. Denn alles, was in No. 1, A. 1 und No. 2 als Abweichung angeführt wird, ist, wenn wir genauer zusehen, gar keine Abweichung von der Hauptregel § 243 in derjenigen — vortrefflichen — Fassung, wie sie jetzt vorliegt. Dort ist ja nur über diejenigen Fälle gesprochen, wo die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes entweder gleichzeitig ist oder ihr vorangeht. Es ist noch ein drittes Verhältnis möglich, das der Nachzeitigkeit; und dieses tritt in allen Fällen ein, wo die besprochenen Stellen Abweichungen konstatieren. Wir haben in denselben überall im Hauptsatze ein Präteritum, im Nebensatze ein Präsens oder ein Perf. präsens; letzteres werden auch die Herausgeber in dem Beispiele *Id quantae saluti fuerit universae Graeciae, bello cognitum est Persico* der A. 1 anerkennen. Nun giebt es allerdings zur Bezeichnung der Nachzeitigkeit noch eine andere Form, den s. g. Konj. der Futura: bei diesem versetzt sich der Redende in die Zeit der Handlung des Hauptsatzes, während er in unserm Falle von seiner Zeit aus urteilt. Entweder ist daher in der zu gebenden Regel das Wort „Nachzeitigkeit“ genauer zu definieren und zu sagen, dafs die eine Art derselben durch den Konj. Fut., die andere in der nun folgenden Weise ausgedrückt werden mufs; oder man wendet — was ich für besser halte — jenen allgemeinen Begriff gar nicht an und spricht nur von der in Rede stehenden Art der Nachzeitigkeit.

Demnach schlage ich anstatt der Regeln § 244 No. 1 und A. 1 und No. 2 folgende Anmerkung zu der Hauptregel § 243 vor:

Wenn im Hauptsatze ein Präteritum steht und die Handlung des konjunktivischen Nebensatzes ausdrücklich als eine bis in die Gegenwart des Sprechenden sich hineinerstreckende (Pr.) oder als eine in der Gegenwart abgeschlossene (Perf. Praes.) bezeichnet werden soll, so wird im ersten Falle der Coni. Praesentis, im zweiten der Coni. Perfecti gebraucht. Nicht selten ist diese Ausdrucksweise in Folgesätzen und indirekten Fragesätzen. *Romani tam fortiter pugnabant, ut hostes plane viceriut*, d. h. sie sind im Kampfe vollständig Sieger geblieben (während *vincerent* heifsen würde: sie kämpften und siegten dabei).

Hierauf andere Beispiele, etwa mit Erläuterungen wie bei Seyffert unter No. 1.

III.[1])

§ 41, 6 A. „Ausgenommen sind Xenophon u. s. w." Hiernach müfste *Ξενοφῶν* im Gen. *Ξενοφῶνος*, *Λακεδαίμων Λακεδαίμωνος* haben. Verständiges, wenn auch nicht Erschöpfendes fand sich bis zur 18. Aufl. — § 50 a. „Ausgenommen sind mehrere Adjectiva, welche kein Neutr. Plur. bilden und deshalb *um* im Genitiv haben." Das „deshalb" ist jedenfalls unrichtig, das Fehlen des Neutr. Plur. eine Zufälligkeit und sicherlich ohne Einflufs auf die Endung des Gen. Plur. — Zu § 111 A. 2 verweise ich auf Wagener in den N. Jahrb. f. Phil. 119, S. 272, der die Regel aufstellt: „In den perfektischen Formen von *eo* und seinen Komposita wird immer das *v* ausgestofsen, und wenn auf *ii* ein *s* folgt, tritt immer Kontraktion ein." — § 114 A. *inquit* ist fortlaufender Druckfehler für *inquam*. Übrigens enthält der sich öfter findende Ausdruck „historische Erzählung" einen Pleonasmus; ist aber die „historische Erzählung" eine besondere Art der Erzählung, so ist die Frage: welche? berechtigt und daher zu beantworten. — § 135 ist im zweiten Absatze richtig „lebende Wesen" statt „Personen" gesetzt, letzteres aber im dritten unrichtig gelassen. — § 141, 2 enthält in der ersten Hälfte durch Einführung der „nebensächlichen Bestimmung" statt der „Apposition" der früheren Auflagen eine gute Verbesserung; in der zweiten Hälfte aber war als Gegensatz dazu aus der früheren Fassung der Ausdruck „wesentliche Bestimmung" festzuhalten. Damit ist auch die Ratio der Regel gegeben. Denn Relativsätze, die nebensächliche Bestimmungen enthalten, bilden gewissermafsen in sich abgeschlossene Zusätze, die auch unbeschadet des Zusammenhanges weggelassen werden können; die Folge dieser Abgeschlossenheit gegen den Hauptsatz ist der Grund dafür, dafs sich das Relativum nach dem Prädikatsnomen desselben Satzes richtet. Anders verhält es sich bei der zweiten Art von Relativsätzen. — § 144 A. 2 mufs beginnen: „Nur der Ablativ darf stehen", statt: „Der Ablativ darf nur stehen". Der Zusatz zu c) „welches eine bestimmte Gestalt u. s. w." ist mindestens überflüssig. — § 145 A. 3 fehlt „substantivisch gebrauchten" vor „Neutra". — Ebendort stimmen die Worte „bestimmt das dem regierenden Worte zunächst stehende Adjektiv den Kasus für beide" nicht mit den Beispielen, da in diesen die regierten Neutra dem regierenden *nihil* alle gleich nahe stehen. Es mufs heifsen: „bestimmt das erste Adjektiv u. s. w." — A. 4 ist die Weglassung des bis zur 18. Aufl. incl. vor dem Beispiele

[1]) Die folgenden Bemerkungen legen die 22. Aufl. zu Grunde und beziehen sich nur auf Stellen, die entweder von den S. 148 Anm. erwähnten Gelehrten nicht besprochen sind oder sich erst seit der 19. Aufl. finden.

*Pictores* etc. stehenden Satzes „Ebenso u. s. w.“ zu bedauern. Man vergleiche besonders das letzte Beispiel (*Decemviri* etc.), das mit der jetzt dazu gehörigen Erläuterung sich nur schwer zusammenreimen läfst; bezeichnet denn — fragt der Schüler — *alius* soviel wie *decemviri*? — Nach § 149 wäre es richtig — und ich habe oft in Schülerarbeiten so gelesen — zu sagen: *admonere aliquem áliquam rem.* Die Regel bedarf einer vollständigen Umarbeitung; vgl. v. Golenski a. a. O. — Nach § 152 soll der Gen. bei *esse* und *fieri* „das Eigentum oder die Eigentümlichkeit der betreffenden Person“ bezeichnen. Vielmehr steht das Eigentum oder die Eigentümlichkeit im Nom.; der G. drückt den Besitzer desselben oder derselben aus. Am Schlufs ergänzt man die Worte „gehört, schickt sich“ zu „es gehört sich, es schickt sich“. Doch war auch die Übersetzung mit dem einfachen „gehören“ zu erwähnen. — Ebendaselbst A. 2 mufs stehen „Genitiv des Masculinum“ statt „Genitiv der Person“. — § 154, 2 kann b) gespart werden, da die dort aufgeführten Neutra sämtlich adverbiell gebraucht werden, oder man sage unter a): durch Adverbia oder adverbiell gebrauchte Neutra. — In No. 3 sind die Bemerkungen „bei gleichem Subjekt“ und „bei verschiedenem Subjekt“ unrichtig. Bei *interest* ist doch wohl der Inf., bei sämtlichen der angeführten deutschen Übersetzungen das den Inf. vertretende „es“ Subjekt; wie können also in dem Satze *Interest omnium recte facere* die beiden Verba gleiches Subjekt haben? — § 156. „Viele Verba sind im Latein. bald intransitiva, bald transitiva.“ Wenn *ridere* — so wird der Schüler schliefsen — sowohl trans. als auch intrans. gebraucht werden kann, so mufs ich den Satz „ich lache über die Thorheit der Menschen“ auf zwei Weisen übersetzen können: bei transitivem Gebrauch des Verbums mit *rideo stultitiam hominum*, aber wie bei intransitivem? Es giebt keine andere Konstruktion bei *ridere*, ebenso wenig wie bei *olere* u. a. Dagegen können z. B. *queri* und *conqueri* auch mit *de* verbunden werden. S. meint mit dem intransitivem Gebrauch offenbar den absoluten; treten Objekts-Bestimmungen hinzu, so werden wir den Schüler gewöhnen, stets den Acc. zu gebrauchen, weil er damit nie einen Fehler macht. Demnach mufs die Regel beginnen: „Folgende Verba sind im Latein. mit dem Acc. zu verbinden, während wir uns im Deutschen oft einer Präposition mit ihrem Kasus bedienen.“ Die Konstruktion *queri de re* und andere abweichende wären etwa in einer Anmerkung oder Parenthese zu erwähnen. — § 158 A. im letzten Satze: „sind förmliche Transitiva geworden“ ist unklar. Waren *transicere* und *transmittere* vorher Intransitiva? Sind nicht schon die Simplicia *iacere* und *mittere* transitiv? — § 160 A. 2 mufs beginnen: „*Reddere* wird für das deutsche machen nur im Aktiv und in Verbindung mit Adjektiven gebraucht.“ — § 161 a) A. werden zwei Bedeutungen von *celare* von einander geschieden: verheimlichen und in

Unkenntnis erhalten. Beides ist nach meiner Meinung dasselbe. — § 166 A. 3 über *similis* und *dissimilis* hat durch die neue Fassung nichts gewonnen; man vergl. Marg a. a. O. Namentlich sind orakelhaft die Worte „bei blofser (teilweiser) Ähnlichkeit", die wohl bedeuten sollen: bei blofser Ähnlichkeit d. h. teilweiser Gleichheit. Auch läfst sich darüber streiten, ob nicht wahrscheinlich eher = dem Wahren ähnlich, als = dem Wahren gleich ist. — § 172 A. 1. „Eigenschaften des Geistes oder Körpers werden mit *esse in* oder auf andere Weise gegeben." Es fehlt: „nicht mit *esse* c. dat." — § 176 A. 2 ist unklar. Ist *mittere* nicht auch ein Verbum der Bewegung? Wo bleibt das Beispiel für *cum*, wenn eine bestimmte Zahl von Truppen angegeben ist? Der blofse Abl. soll stehen, wenn die Truppen als sachliche Mittel angesehen werden; gewifs, denn sonst stände *cum* oder ein anderer Ausdruck; bei welchen Verben nun oder wann sieht man die Truppen als Mittel an? Bei den „Verben der Bewegung"? Oder auch bei anderen? Offenbar das letztere; s. das Beispiel *Caesar ea legione* u. s. w. Der Fehler der Regel besteht darin, dafs der Gesichtspunkt, nach welchem geteilt wird, wechselt. — § 182 A. 1 ist merkwürdig, dafs „jemand" als Dat. neben „jemanden" als Acc. gesagt wird. Übrigens ist die Regel über *levare* falsch; vgl. Cic. Cato m. § 2, wo *levare aliquem aliqua re* offenbar = „erleichtern" ist. *Prohibere a* steht Cic. de imp. Cn. Pomp. § 19 (Sall. Iug. 22). — § 183 A. 2 *Vacuus ab iis* steht Cic. de imp. Cn. Pomp. § 2. — § 188 s. v. *de*. Heifst *de sententia alicuius* wirklich: „nach der Meinung jemandes"? Cic. p. Sex. Rosc. § 27 und § 104 ist es = auf den Rat jemandes. — § 192 I, 2. A. Dafs *imponere* gewöhnlich *in* c. acc. hat, ist unrichtig; vgl. § 170, wo die Phrasen *imponere alicui nomen, negotium* stehen, und unter vielen anderen Stellen Cic. p. Sex. Rosc. § 10, p. Flacc. § 75 und für den bildlichen Gebrauch p. Sex. Rosc. § 36. — Ebendort II A. 1. Zunächst sieht man nach den Worten: „diese können ... stehen" nicht ein, warum es nicht auch *supra et infra terram* heifsen könne; vgl. Kühner, Ausf. Gramm. II § 112, der anführt Caes. B. C. 3, 72, 2 *intra extraque munitiones*. Also nur für die zweite Präposition kann eventuell das Abverb eintreten! Ferner ist „sonst" nicht deutlich. Der Leser meint, es bilde den Gegensatz zum vorhergehenden Bedingungssatze (εἰ δὲ μή) und heifse: „wenn nicht zwei Präpositionen zu einem Substantiv gehören"; S. aber verlangt die Auslegung: „wenn die zweite Präposition nicht adverbiell gebraucht werden kann". — § 202 ist „Staatsmänner" durchlaufender Fehler für „Staatsämter". Was soll ferner eine „appositionelle Nebenbestimmung" sein? Giebt es auch appositionelle Hauptbestimmungen? — § 206 setze *pluviae* für *pluvia*. — § 209. „Das Substantiv *nemo*, nicht *nullus*, darf mit ursprüngl. adjektivischen Nominibus verbunden werden". Das „darf" bezieht sich

nur auf den negativen Teil des Satzes. Man sage: das deutsche „kein" wird bei ursprüngl. adjektivischen Nominibus stets, bei andern Substantiven, welche Personen bezeichnen, oft durch *nemo* ausgedrückt. — § 210 A. mufs auf den Singular eingeschränkt werden. Aufserdem ist die Regel sehr unvollständig; vgl. z. B. Berger Stil. § 13. — § 213 vermisse ich die Verbindung durch *ille*, z. B. *Cato ille doctissimus*. — § 214, 1. A. ist unklar. Bezeichnet „eng" an sich schon etwas Tadelnswertes? — Ebenda 2. A. schiebe man nach „folgt" ein: „statt des einfachen *quantus*". — § 221 A. 1 ist nicht klar. Auch wechselt der Einteilungsgrund; er ist zuerst der Kasus der Korrelativa, dann die Betonung des Determinativums. Hinter „steht" füge ein: „und unbetont ist". Dann kann die zweite Hälfte der Regel („Nur wo u. s. w.") fortfallen. Übrigens sind die letzten Worte: „und zwar nach dem relativen Satz" verkehrt; man kann sicherlich auch stellen: *Ei potissimum inserviunt homines, a quo plurimum sperant.* — § 230 A. Das von der 19. Aufl. an sich findende Komma nach „Bedingungssätze" giebt zu dem argen Mifsverständnis Anlafs, dafs alle Bedingungssätze eine Verneinung enthalten und *quisquam* oder *ullus* erfordern. Es wird natürlich nur eine bestimmte Art derselben gemeint. Auch ist die Erklärung für *quisquam* in solchen Sätzen, die S. angiebt (es schwebe vor: keiner oder Sokrates) kaum denkbar, vielleicht in der eigentümlichen, sehr gut von Berger Stil. § 44 angegebenen Bedeutung von *quisquam* zu suchen. — § 232. *Primo quoque tempore* heifst: so bald als möglich, je eher je lieber. Z. B. Liv. III 54, 5; Nep. Milt. 4. — § 245, 2 ist unklar. Dafs in dem Satze: *Negabat Aristides quidquam utile esse, quod cum honestate pugnaret* der Inf. *esse* das Imperfektum vertritt, sieht der Schüler nicht so leicht ein, da man mit Oratio recta sagen würde: *Aristides dicebat: Nihil est utile.* Die Regel würde klar werden, wenn sie hiefse: „das Verbum infinitum hat dasjenige Tempus nach sich, welches stehen würde, wenn statt des Verb. infinit. ein konjunktivischer Nebensatz stände." — Geradezu unverständlich ist aber die Anm. Nach ihr wäre der Satz in der Hauptregel: *Negat Aristides quidquam se commisisse* u. s. w. falsch. — § 253. *Quis crederet? quis putaret?* u. s. w. sollen Coniunctivi dubitativi sein und einen „zweifelhaften Entschlufs" ausdrücken? Unmöglich. Sie sind unrichtig von § 249 getrennt, mit dem sie früher vereint waren. — § 268. Bei den Worten: „wenn sie durch die Verhältnisse bedingt u. s. w.", durch die der Gebrauch des Coni. Impf. und Plsqpf. von „wirklich erfolgten Thatsachen" nach *antequam* und *priusquam* erklärt werden soll, vermag sich der Schüler schwerlich etwas zu denken. Der ganze Zusatz ist müfsig, auch wissenschaftlich ja noch gar nicht festgestellt. — In demselben § ist der von der 19. Aufl. an sich findende Zusatz „gewöhnlich ohne Negation" in II a) für den Schüler wertlos, sobald sich nicht unter II b) findet: „gewöhnlich mit Negation"; letzteres ist aller-

dings der Fall, wie die Beispiele bei Dräger und Kühner zeigen, und wie sich auch aus der Erwägung ergiebt, dafs *priusquam* und *antequam* vermöge ihrer Bedeutung im Nebensatze das Sequens einführen, das Fut. exact. aber nach ihnen ein Antecedens andeutet, ein Widerspruch, der am leichtesten aufgehoben wird, wenn die Konjunktionen negiert sind. Ferner enthält der Zusatz zu b: „und die Handlung des Nebensatzes als in der Zukunft vollendet gedacht wird" nichts anderes als eine Definition des Fut. exact. überhaupt, bedeutet also mit anderen Worten: das Fut. exact. wird gesetzt, wenn es pafst; dann aber entsteht wieder die Frage: Wann pafst es nun? Überhaupt meine ich, dafs die Konstruktion mit Fut. II entweder in einer Schulgrammatik nicht zu erwähnen ist, da sie nach Dräger sich in allen Zeitaltern nur spärlich findet, oder dafs sie von der mit dem Präsens, von der sie sich nur durch gröfsere Lebendigkeit der Vorstellung unterscheidet, nicht getrennt werden darf; im letzteren Falle wäre eine Hinzufügung des eben über die Negation Bemerkten wohl am Platze. Die Fassung der Regel wäre dann folgende:

> II. wenn im Hauptsatze ein Präsens oder Futurum I steht, mit Ind. oder Konj. Präs., gewöhnlich ohne Negation im Hauptsatze, oder mit Ind. Fut. II., gewöhnlich mit Negation im Hauptsatze.

§ 303 A. Welches ist das „hypothetische *possem*"? Ein Beispiel dazu fehlt. Nach § 272, 3 A 1 mufs in Hauptsätzen irrealer hypothetischer Perioden „ich könnte" heifsen *possum;* dafs nicht selten der Konj. steht, weifs ich sehr wohl, aber der Schüler erfährt es dort nicht, braucht es auch nicht zu erfahren, und darum ist ihm das „hypothetische *possem*" unverständlich. — § 313 und § 314 widersprechen einander, da nach jenem die Acc. cum inf. keine Sätze, sondern Satzteile sind, nach diesem dieselben zu den innerlich abhängigen Nebensätzen gezählt werden müssen. — § 314 ist der Ausdruck „logisches Subjekt" in zwei verschiedenen Bedeutungen, einmal als Subjekt des Hauptsatzes (im Gegensatz zum Subjekte des Nebensatzes), nachher als das vorschwebende, thätige, das Gedanken-Subjekt, gebraucht. — § 343 A. 6. *neque igitur* existiert nicht [im Antibarbarus von Krebs-Allgayer u. d. W. *igitur* wird ausdrücklich davor gewarnt].

Frankfurt a/O. H. Eichler.

---

Die neue Bearbeitung der Ellendt-Seyffertschen Grammatik ist schon so vielfach und so eingehend — auch in diesen Blättern — besprochen worden, dafs jeder das γλαῦκ' Ἀθήναζε fürchten mufs, der an diesen Gegenstand noch die Hand anzulegen wagt. Wenn ich trotzdem hier einige Bemerkungen zu diesem Buche mitzuteilen mich anschicke, so geschieht das nur in dem Bewufstsein, dafs ich die Sache von einem anderen Standpunkt aus an-

fasse, als bisher geschehen: ich will hier Bemerkungen geben, welche in erster Linie die allgemeine Didaktik der lateinischen Grammatik betreffen und nur indirekt eine Kritik der Ellendt-Seyffertschen Grammatik enthalten. Ich beschränke mich dabei, da ich von gröfseren Materialien hier nur ein Spezimen geben will, auf das mir durch mehrjährige Praxis am meisten ans Herz gewachsene Gebiet der Syntax, vorzüglich der Syntax modorum.

Begonnen werde mit der alten Frage, ob in der Schule die Grammatik in der Weise zu behandeln sei, dafs gewisse Paragraphen einfach verbo tenus auswendig gelernt werden müssen. Trotz respektabler entgegengesetzter Stimmen sage ich nein! Durch Auswendiglernen wird die Denkträgheit genährt und die Sicherheit nicht erreicht, die man von ihr erhofft. Aber ein lediglich inhaltliches Erfassen der Regeln ist für den Standpunkt des Durchschnittsschülers ebenfalls verderblich: sie mutet dem ungeübten Denken und schliefslich auch dem Gedächtnisse zu viel zu und wird meistens eine bedenkliche Unsicherheit hervorbringen. Die rechte Mitte scheint mir die zu sein, welche eingedenk des alten Wortes 'qui bene distinguit, bene docet' alle grammatischen Regeln in eine dem Auge sich deutlich darstellende und darum schon vermittels eines gewissen Lokalsinnes dem Gedächtnisse sich leicht einprägende Disposition bringt. Diese Methode empfiehlt sich bei jedem Unterricht (besonders bei solchem, wie dem Geschichts- und Religionsunterricht, wo das Detailmalen verwirren müfste, wenn nicht der Grundgedanke in klar erkennbarer Gliederung überall durchschiene), hier in der Grammatik thut sie geradezu Wunder. Der erdrückenden Menge von einzelnen Vorschriften gegenüber, welche sich z. B. auf die unglückselige Konjunktion *cum* beziehen (s. E.-S. § 265. 266; vgl. 240, 2—3) mufs der Schüler ratlos dastehen, wenn ihm nicht ein Ariadnefaden durch das Labyrinth hilft. Dieser ist die scharfgegliederte Disposition. Im allgemeinen dürfte hier die von Menge (im Repet. d. lat. Gram. u. Stil.) schon genügen, sie läfst sich aber einfacher und richtiger (durch Zusammenfassung des von Menge ungehörig getrennten *cum* concessivum und adversativum, sowie des *cum* vere temporale und iterativum) in folgender doppelten Dreiteilung darstellen:

*Cum* regiert

I. den Coniunctivus in 3 Fällen:
   a. als *cum* narrativum (nur Impf. und Plqpf.),
   b. als *cum* causale,
   c. als *cum* concessivum (adversativum).

II. den Indicativus in 3 Fällen:
   a. als *cum* vere temporale (wozu auch das *cum* iterativum gehört),
   b. als *cum* explicativum (stets mit demselben Tempus wie das des Hauptsatzes),

c. als *cum* repentinum (stets mit dem Perf. oder Praes. hist.; im Hauptsatze steht Impf. oder Plqpf. mit *vix, iam, nondum* etc.).

Nachdem so das ganze Gebiet übersichtlich dargestellt und durch Vorführung einer mäfsigen Anzahl von Beispielen (wobei besonders auf die leicht begreifliche Unterscheidung von I a und II a zu sehen) erläutert ist, wird auch der mäfsige Schüler sich mit Leichtigkeit zurecht finden und alle Fälle richtig zu subsumieren wissen.

Wer über die Konstruktion der Hilfsverba *volo, nolo* u. s. w. bei E.-S. Belehrung sucht, wird sie sich an mindestens 3 Stellen zusammensuchen müssen. Der Schüler wird schneller wissen, was er zu thun hat, wenn ein Bild etwa von dieser Gestalt ihm vorgeführt und vor seinem geistigen Auge haften geblieben ist.

Bei den Verben *volo, nolo, malo, cupio, statuo, constituo, contendo, decerno, studeo* steht

I. bei gleichem Subjekt: der bloſse Infinitiv,

II. bei ungleichem Subjekt:

a. nach 1—4: Acc. c. inf.,

b. nach 5—9: *ut*.

Eine der unglücklichsten Fassungen hat der § 264 erhalten. Der Schüler, welcher in dieser Weise die Bekanntschaft von *quin* macht, kann leicht einen Schaden für Lebens davontragen. Und doch ist die Sache einfach. Ich disponiere die Regel so:

*Quin* (aus *qui ne*) ist:

1) = *qui* (*quod*) *non*, wenn das Subjekt des regierenden Satzes negiert ist, und heifst dann „der nicht, das nicht";

2) = dem adverbialen *qui non* = *ut non*, wenn das Prädikat des regierenden Satzes negiert ist, und heifst dann

a. „dafs nicht, ohne dafs, ohne zu";

b. nach den negierten Verben des Zweifelns, Entferntseins, Unterlassens: „dafs, zu (c. inf.)".

Setzt man noch hinzu, dafs '*qui* 1' nur den Nominativ vertrete, so kommt der Schüler über alle Schwierigkeiten hinweg, auch über solche wie: „Nichts war den Feinden so heilig, dafs sie es nicht verletzten" (Ostermann, Übgsb. f. III. S. 72) — Kann hier „dafs nicht" durch *quin* übersetzt werden? Nein, denn „dafs nicht" müfste schon '*quin* 2(a)' sein; '*quin* 2' ist aber hier unmöglich, weil nicht das Prädikat des regierenden Satzes verneint ist, sondern das Subjekt. Aber auch wenn man die Worte so ändern wollte: „Es war nichts so heilig, das sie nicht," wäre *quin* doch unmöglich, weil '*quin* 1', woran doch nur gedacht werden könnte, allein den Nomin. vertritt.

Ähnlich könnte auch die Anmerkung des § 264 über *dubito* übersichtlicher so gegeben werden:

*Dubito* regiert

1) in der Bedeutung „Bedenken tragen" den bloſsen Inf.

2) in der Bedeutung „zweifeln“
   a. negativ: *quin*
   b. positiv: einen Fragesatz.

Bei § 267 empfiehlt es sich eine Zusammenstellung der verschiedenen Gebrauchsweisen von *dum* etwa in dieser Art zu geben:

*Dum* regiert:
1) in der Bedeutung „während“ (Gleichzeitigkeit) das Präs. Ind.
2) in der Bedeutung „solange als“ (gleich lange Dauer) den Indikativ aller Tempora;
3) in der Bedeutung „bis“ (temporal) den Indik. aller Tempora;
4) in der Bedeutung „bis“ (final) den Konj.

Statt *dum* 2. 3. kann auch *donec*, statt *dum* 2. 3. 4. kann auch *quoad* stehn.

Die Lehre vom Imperativ läfst sich am leichtesten mit der vom Coni. imper. durch folgendes Schema verbinden:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *respondeamus* | *ne respondeamus* |
| *responde* | *ne responderis* | *respondete* | *ne responderitis* |
| *respondeat* | *ne respondeat* | *respondeant* | *ne respondeant* |

Zu § 332: Die Verwandlung des Gerundiums ins Gerundivum
1) kann eintreten, wenn es ein Objekt im Accus. bei sich hat;
2) mufs eintreten, wenn es
   a. nach einer Präposition
   b. im Dativ steht;
3) darf nicht eintreten, wenn
   a, b, c } wie E.-S.

Doch genug der Beispiele. Was ich fordere, wird durch die gegebene ziemlich willkürlich getroffene Auswahl hinlänglich klar geworden sein. Ich bin überzeugt, und reichliche Erfahrung stützt meine These, dafs bei einer solchen Darstellung der Regeln auf der einen Seite das gedankenlose Auswendiglernen vermieden und doch auf der anderen Seite die notwendige Sicherheit erzielt wird. Natürlich müfste ein einheitliches Verfahren auf jeder Schule den Erfolg noch sicherer stellen.

Ich erwarte nicht, dafs meine Fassung der Regeln so bald in die Ellendt-Seyffertsche Gramm. Eingang finden werde (für welchen Fall weiteres Material zur Verfügung stünde); für den Unterricht sind meine Andeutungen auch ohne das verwendbar. Für einen Fall aber möchte ich doch bei der hier gegebenen Gelegenheit um eine Änderung im Text von E.-S. dringend bitten, und das um so mehr, als sie durch Umsetzung von nur etwa

2 Zeilen zu erreichen ist: §. 240, 3 ist allgemeiner so zu fassen: Bei Angabe wiederholter Handlungen steht im Nebensatze

1) entweder dasselbe Tempus wie im Hauptsatz,

2) oder das korrespondierende Tempus (das erstere, wenn etc.).

Zum Schlufs noch die Bemerkung: Sollen die Regeln in der angegebenen Disponier-Methode dargestellt werden, so müfsen natürlich die Einzelheiten von der Disposition völlig ausgeschlossen werden. Diese lassen sich als Anmerkungen gelegentlich nachtragen. Ich habe darauf im Vorstehenden absichtlich gar keine Rücksicht genommen.

Metz. Karl Schirmer.

---

Im Januarheft dieser Zeitschrift aus dem Jahre 1876 steht eine Abhandlung von E. Schweikert über die Consecutio temporum in indirekten Fragesätzen, welche mit dem Resultat schliefst, dafs auch die indirekten Fragesätze die freiere Consecutio der Folgesätze haben; „nach einem Praeteritum des regierenden Satzes", heifst es weiter, „kann das Tempus des abhängigen Satzes auch nach der jeweiligen Gegenwart des Redenden sich bestimmen". Das letztere Glied des Satzes ist etwas unklar ausgedrückt; es soll jedenfalls heifsen: „auch nach einem Praeteritum, d. h. einem Nebentempus, wie es unsere Grammatiker nennen, kann in indirekten Fragesätzen ein Haupttempus, d. h. ein Präsens oder Perfektum folgen, sobald der Inhalt des abhängigen Satzes auf die absolute Gegenwart oder Vergangenheit bezogen werden soll". Diese Regel ist wohl nicht richtig, jedenfalls wird sie nicht durch die angeführten Beispiele bewiesen. Denn 1) sind manche Perfekta des regierenden Satzes derselben solche, die eine Präsenzbedeutung haben, die nicht eine Handlung der Vergangenheit, sondern den durch die Vollendung dieser Handlung verursachten, in der Gegenwart noch fortdauernden Zustand bezeichnen, Perfekta, welche der Verfasser jener Abhandlung nach Lievens Vorgang prägnante Perfekta, andere Perfecta logica genannt haben, die aber eigentlich logische Präsentia sind und demgemäfs die Rechte des Präsens für sich in Anspruch nehmen. Derart ist das Perfekt bei Cic. in Verr. 4, 115: *nemo fere vestrum est, quin, quem ad modum captae sint a M. Marcello Syracusae, saepe audierit* ... In *audierit* steckt die Bedeutung „durch Hörensagen wissen". Ebenso bei Cic. ad fam. 9, 27, 1: *nondum satis constitui, modestiaene plus an voluptatis attulerit mihi Trebatius.* Hier ist *nondum satis constitui* = „ich bin mir noch nicht klar", und dieses logische Präsens verursacht den Coni. Perf. in dem abhängigen Fragesatze. Schweikert sagt zwar gegen diese auch von Lieven vertretene Auffassung, der die Präsensbedeutung dieser Perfekte

einen Überschufs an Prädikatsinhalt derselben nennt: „Allerdings; aber ob ein solcher Überschufs vorliegt oder nicht, entnehmen wir nicht aus dem Verb des regierenden, sondern des regierten Satzes; ob die Grammatiker in einem gegebenen Falle sagen, das regierende Perfekt sei ein Perf. praes., hängt ganz davon ab, ob im regierten Satze ein Haupt- oder Nebentempus steht . . ." Gewifs; für den Grammatiker ist das Perfekt oder Präsens des Nebensatzes Erkenntnisgrund, woraus er das Perfekt des regierenden Satzes als Perf. praes. bestimmt, für den Schriftsteller aber ist die präsentische Bedeutung des Perfektums Realgrund, ein Präsens oder Perfektum folgen zu lassen. — 2) folgt auf das Perf. hist. — für das Imperf. ist kein Beispiel angeführt — in abhängigen Fragesätzen das Präsens nicht, sondern es geht alsdann jenen Zeiten vorher, d. h. der abhängige Fragesatz steht voran. Caes. BG. 6, 35, 2: *hic quantum in bello fortuna possit et quantos adferat casus, cognosci potuit.* Cic. Tusc. 5, 136: *quam sit ea contemnenda, paulo ante dixi*; de div. 1, 109: *quid ex quoque eveniat et quid quamque rem significet, crebra animadversione perspectum est.* — 3) ist dasselbe der Fall mit dem Perfekt im Nebensatze und einem Imperf. im Hauptsatze. Auch hier geht alsdann der indirekte Fragesatz voran, und der regierende Satz folgt nach. So Cic. pro Balbo 2: *Quae fuerit hesterno die Cn. Pompei gravitas in dicendo . . ., perspicua admiratione declarari videbatur.* So in allen andern Beispielen: Cic. in Verr. 1, 75; Caelius bei Quint. 6, 3, 41; Cic. pro Quinct. 57. Hier liegt offenbar der Grund darin, dafs, wenn mit dem indirekten Fragesatze begonnen wird, die Abhängigkeit von einem Nebentempus noch nicht bestimmt ist; erst im Fortschritt der Gedankenbewegung wird der aus dem Standpunkt des Schriftstellers herausgeäufserte Gedanke mit einem Ereignisse der Vergangenheit kombiniert und so auf ein Perf. hist. oder Imperf. bezogen.

Nur zwei Beispiele sind angeführt, wo das Perf. des regierenden Satzes vorausgeht und das Perf. im Nachsatze folgt: Cic. p. Quinct. 57: *Discedens in memoriam rediit Quinctius, quo die Roma in Galliam profectus sit; ad ephemeridem revertitur; invenitur dies profectionis.* Hier ist wohl *redit* für *rediit* zu schreiben, wie auch in den folgenden Gliedern desselben Satzes das Praes. hist. steht. Das andere Beispiel, Liv. 7, 33, 7 ist: *pugna indicio fuit, quos gesserint animos.* Doch kann man auch hier ohne Zwang in *indicio fuit* ein logisches Präsens annehmen. Das Resultat, zu dem der Verfasser kommt, ist jedenfalls nicht bewiesen. Es liegt eben in dem objektiven Charakter der Folgesätze, dafs hier das regierende Verbum eine reine Handlung der Vergangenheit ausdrückt und danach die Folge, wenn sie noch als gegenwärtig fortdauernd bezeichnet worden ist, sei es als reale Wirkung, sei es als ideeller Erkenntnisgrund des regierenden Gedankens, in

einem Haupttempus erscheinen kann. Die indirekten Fragesätze sind wie die Finalsätze zu subjektiver Natur, als dafs sie von der Beziehung auf das Subjekt des Hauptsatzes losgelöst und in ein absolutes Tempus gesetzt werden könnten.

Es ist selbstverständlich nicht meine Absicht, die Frage zu entscheiden, die in eines der schwierigsten und auch noch dunkelsten Gebiete der lateinischen Syntax gehört. Ich habe nur deshalb gegen das Resultat jener Abhandlung Verwahrung eingelegt, weil mir dasselbe neulich in meinem amtlichen Verkehr als grammatische Regel entgegengehalten wurde.

Soest. Karl Goebel.

---

**Geschichte der griechischen Litteratur von Eduard Munk. Dritte Auflage. Neu bearbeitet von Richard Volkmann, Gymnasialdirektor in Jauer. Berlin, F. Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1879 u. 1880.**

Eine Neubearbeitung der allbekannten griechischen Litteraturgeschichte von Munk konnte schwerlich in bessere Hände kommen. Der kenntnisreiche und urteilsfähige Verf. hat seiner Aufgabe sich in solcher Weise entledigt, dafs der Wert des weit verbreiteten, für Gymnasien, höhere Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht bestimmten Buches sicher noch gestiegen ist. Dem Wunsche der Verlagshandlung, die frühere Trennung von Poesie und Prosa zu beseitigen, hat er insofern entsprochen, als er innerhalb der einzelnen Perioden die eidographische Darstellung beibehalten hat, „wobei die Reihenfolge der εἴδη selbst teils durch ihre natürliche Entwickelung, teils durch die verschiedene Wichtigkeit derselben in den verschiedenen Perioden bedingt ist". Wie hiermit, so wird auch mit der Ordnung und Abgrenzung der Perioden selbst jeder Verständige sich einverstanden erklären. Zwei Hauptteile sind angesetzt: der erste umfafst die nationale Litteratur des freien Hellenentums, der zweite die nichtnationale, nachklassische des Hellenismus. Der erste derselben zerfällt wieder in 2 Perioden: 1) die Litteratur der griechischen Stämme von Homer bis auf die Perserkriege, in welcher die Poesie fast alleinherrschend auftritt, die Prosa nur in den ersten Anfängen sich geltend macht. Ungefähr das Gleichgewicht halten sich dagegen die beiden Litteraturgattungen in der zweiten, attischen Periode von den Perserkriegen bis zur Aera der Ptolemäer. Mit richtigem Urteil ist diese Periode bis über den Untergang der politischen Selbständigkeit der einzelnen griechischen Staaten ausgedehnt, da dies Ereignis einen unmittelbaren Einfluſs auf die Litteratur fast gar nicht gehabt hat, auch einige der schönsten Früchte des attischen Genius, wie die neuere Komödie, der Abschlufs der philosophischen Systeme in der peripatetischen, stoischen und epikureischen Schule, selbst der Höhen-

punkt der Beredsamkeit in den Reden vom Kranz, erst während Alexanders Regierung gereift und teilweise in der Diadochenzeit eingesammelt sind. Die sachgemäfse Entwickelung hat auch hier die Folge gehabt, dafs die Poesie der Prosa vorangeht. Sie ist in glänzenden Bildern, namentlich der scenischen Poesie, von S. 168 bis 482 des 1. Bandes dargelegt; daran schliefst sich die Prosa von S. 483—534 des 1. und S. 1—419 des 2. Bandes, beide zusammen den Kern des ganzen Werkes bildend. Vielleicht wäre es wohlgethan gewesen, diese 2 Jahrhunderte der höchsten Blütezeit wieder in 2 Unterabteilungen zu sondern: im 5. Jahrh. herrscht noch die Poesie vor und hat ihren Gipfelpunkt in der Mitte desselben erreicht; im 4. überläfst sie die Führung an die Prosa, die im 5. erst allmählich zu ihrer Vollendung aufsteigt. Eine wesentlich verschiedene Anordnung des Stoffes würde aber dadurch nicht herbeigeführt sein.

Gröfseren Anstofs nehme ich an Folgendem. Es ist ja unbedingt richtig, was II S. 8 gesagt wird, dafs die Geschichtschreibung nach Thukydides und Xenophon durch die Rhetorenschule des Isokrates bedingt war, ja dafs das Altertum überhaupt die Geschichtschreibung überwiegend als einen Beiläufer der epideiktischen Beredsamkeit betrachtet hat. Das läfst sich selbst aus Cicero, z. B. aus verschiedenen Stellen seines Brutus, leicht nachweisen; und das Urteil des Dionysius von Hal. über Thukydides würde wenigstens teilweise, namentlich so weit es den Inhalt betrifft, anders und günstiger ausgefallen sein, wenn er nicht jenen Mafsstab als selbstverständlich an ein Geschichtswerk angelegt hätte. Ist es aber trotzdem nicht zu weit gegangen, wenn in dem Abschnitt II B, 1 Thukydides, Theopomp, Ephorus, die Atthidenschreiber u. s. w. einfach mit den Rednern zusammengeworfen werden? Das εἶδος der Geschichtschreibung geht dadurch verloren, und demgemäfs zeigt sich in der Behandlung derselben eine auffallende Zerrissenheit. So sind die ionischen Logographen in der ersten Periode S. 163—168 behandelt, somit von dem mit ihnen eng zusammengehörigen Herodot, der erst in der 2. Periode S. 505—520 zwischen dem Arzt Hippokrates und dem Sophisten Protagoras vorgeführt wird, durch eine weite Kluft getrennt. Es hätte sich vielleicht empfohlen, an jener Stelle darauf hinzuweisen, dafs die ersten Versuche der Geschichtschreibung ebenfalls jener Zeit angehören, im übrigen aber die Logographen mit Herodot zu verbinden, der ja nach Gellius 15, 23 mit Hellanikus fast gleichalterig war. Fast noch befremdlicher ist es, dafs nach Herodot abermals der Faden der Geschichte abgerissen wird. Bevor wir II S. 6—39 zu Thukydides gelangen, müssen wir uns durch den Abschnitt über die gelehrten Schriftsteller und Sophisten (I 520—534), darauf durch den über Antiphon (II 1—6) hindurcharbeiten. Nach Thuk. folgen wiederum 3 Abschnitte über die Redner Andokides, Lysias und Isokrates,

und erst S. 84 wird die Reihe der Geschichtschreiber mit Theopomp und seinen Zeitgenossen fortgeführt. Am übelsten ergeht es dabei dem Xenophon: er ist aus der Zunft der Historiker geradezu verwiesen und allein der didaktisch-philosophischen Prosa zugerechnet; und so erscheinen denn die Anabasis, Kyropädie, Hellenika, Agesilaus erst von S. 209 an zwischen Sokrates und Plato. Da nun die Bedeutung des Xenophon als Philosoph gegenüber seinen historischen Werken nur gering ist, so wäre es zweckmäfsiger gewesen, ihn sofort nach Thuk., den er ja in den Hellen. unmittelbar fortsetzt, jedenfalls vor Theopomp zu stellen, hinsichtlich seiner philosophischen Schriften aber auf den Abschnitt über die Sokratische Schule zu verweisen.

Wäre somit die Geschichtschreibung als besonderes εἶδος gefafst, so würde auch die Darstellung der rhetorischen und philosophischen Litteratur einheitlicher geworden sein. Namentlich die letztere hat, freilich nicht dadurch allein, an Übersichtlichkeit eingebüfst. Ihre Anfänge, nämlich die Sprüche der sieben Weisen, die ältesten Philosophen von Pherekydes bis Pythagoras, wobei auch die goldenen Sprüche (S. 158) zur Prosa gezogen werden, sind am Schlufs der 1. Periode (I S. 150--159) behandelt. Mir scheint, auch hier wäre es besser gewesen, die ionische Philosophie des Thales bis Anaximenes von der des Heraklit, Anaxagoras und Demokrit, die erst in der 2. Periode (I 483—496) besprochen wird, nicht zu trennen, da diese ganze Richtung des spekulativen Geistes eine kontinuierliche Reihe bildet, in der ein Glied aus dem anderen stufenweise hervorwächst. Ihr Verhältnis ist ähnlich wie das der Logographen zu Herodot; so möchte auch hier für die 1. Periode ein kurzer Vermerk über die Anfänge der philosophischen Prosa genügt haben, während das Weitere bis zur folgenden Periode aufgeschoben werden konnte. Noch mehr gilt dies von den Orphikern, die im Anschlufs an den Pythagoreismus ebenfalls in der 1. Periode (159—163) und zwar unter Prosa aufgeführt werden. An sie ist dann sofort die sogenannte orphische Litteratur des 3. und 4. Jahrh. nach Chr. angeschlossen, darunter die Argonautika, Hymnen u. s. w., die mit der Prosa schlechterdings nichts zu thun haben. Es wäre zweckmäfsiger gewesen, diese spätere Litteratur auch in die spätere (römische) Periode einzureihen, die früheren orphischen Erzeugnisse aber unter dem Lehrgedicht zu behandeln. Hierher scheint auch die Aesopische Fabel zu gehören, die weniger passend den Sprüchen der sieben Weisen angeschlossen ist (I 152).

Wenn ferner die eleatische Philosophie (I 467—478) zur Poesie gezogen ist, so pafst das für Xenophanes, Parmenides und den ihnen angeschlossenen Empedokles allerdings hinsichtlich der Form; aber diese dürfte hier kaum mafsgebend sein. Sachlich liefs sich der eleatische Pantheismus von dem Pythagoreismus

und auch der ionischen Physiologie nicht trennen. Und dieser sachlichen Rücksicht ist denn hinsichtlich des Zeno, der von seinem Lehrmeister Parmenides untrennbar war, wieder insofern nachgegeben, als er nunmehr mit Melissus zwischen Parmenides und Empedokles, also mitten unter die Dichter, eingerückt ist. Es empfahl sich offenbar auch hier ein Vermerk, dafs der Form nach die genannten Philosophen allerdings zu den Lehrdichtern gehören, des Inhaltes wegen aber mit den übrigen Philosophen vereinigt seien.

Auch das kann ich nicht billigen, dafs die Sophisten unmittelbar nach Herodot (I 520—534) behandelt sind, dagegen auf ihren Widerpart Sokrates (und die Sokratiker) erst nach langer Unterbrechung (II 186 ff.) eingegangen ist. Beide Richtungen stehen in so enger Wechselbeziehung, dafs sie sich gegenseitig bedingen wie Negative und Positive. Der Grund jener Scheidung ist offenbar nur gewesen, dafs Protagoras und besonders Gorgias am bequemsten zur rednerischen Darstellung hinüberleiten. Es wäre aber überhaupt sachgemäfser, die Beredsamkeit der Philosophie nachfolgen zu lassen. Nimmt sie doch in der Prosa der Geschichtschreibung und Philosophie gegenüber eine ähnliche Stellung ein, wie in der Poesie das Drama zum Epos und zur Lyrik.

Sehr richtig sind Aristoteles mit den älteren Peripatetikern, die Stoiker, Epikureer, Pyrrhoneer als Übergänge zum Hellenismus bezeichnet. Eine kleine Inkonsequenz indessen finde ich auch hier: sie sind nämlich unter No. 5 dem Abschnitt 4 (didaktische und philosophische Prosa), ebenso den Abschn. 1—3 (Beredsamkeit) koordiniert, während sie folgerichtig eine Unterabteilung von 4 bilden, also mit d der über Plato anzuschliefsen waren. Ferner ist der Übergang zum Hellenismus nicht an diesem Punkte allein erkennbar, sondern ebenso in den übrigen Litteraturzweigen. Insbesondere konnten die neuere Komödie, die nachdemosthenischen Redner (Demetrius Phal. u. s. w.), die Geschichtschreiber Ephorus, Theopomp u. a. mit demselben Rechte dahin gezählt werden.

Der zweite Hauptteil ist selbstverständlich im Verhältnis zum ersten sehr kurz und mehr skizzenhaft ausgefallen: er enthält von dem ganzen Werke knapp ein Sechstel. Ich finde aber, dafs es dem Verf. vortrefflich gelungen ist, über diesen langen Zeitraum von mehr als 8 Jahrhunderten einen trotz seiner Gedrängtheit klaren und der Bedeutung des Gegenstandes entsprechenden Überblick zu geben. Sein Verdienst ist hier um so gröfser, als er für diesen Teil des Werkes so gut wie allein verantwortlich ist. Denn Munk hatte für die späteren Perioden nur Theokrit eingehender behandelt, sonst aber sich mit „aphoristischen Andeutungen" begnügt; und über das Unzureichende der sonstigen Vorarbeiten klagt Volkmann in der Vorrede zum 2. Bande S. IV f. gewifs mit Recht. Auch die hellenistische Litteratur ist in

2 Perioden gesondert: 1) die alexandrinische, von den Anfängen der Ptolemäerherrschaft bis zu deren Untergang, 2) die römische, vom Beginn der Kaiserzeit bis zum Schlufs der Philosophenschulen durch Justinian. Auch diese Einteilung ist zu billigen; namentlich, dafs nicht der Fall von Korinth, der für die Litteratur nicht mehr Bedeutung gehabt hat als die Schlacht von Chaeronea, als Scheidegrenze aufgestellt ist. Nur damit bin ich nicht einverstanden, dafs die byzantinische Litteratur, d. h. die des allmählichen Absterbens des Hellenismus, ganz übergangen ist. Volkmann schliefst sein Werk mit den Worten, dafs mit dem Erlöschen der athenischen Philosophenschule im Jahre 529 der Hellenismus thatsächlich sein Ende erreicht habe; in der Einleitung zum 1. Band S. 9. sagt er: Das Fortleben der griechischen Litteratur im byzantinischen Reiche gehöre der Litteraturgeschichte des christlichen Mittelalters an und könne wegen einiger Arbeiten hauptsächlich auf grammatischem Gebiete für eine Geschichte der griechischen Litteratur im eigentlichen Sinne höchstens anhangsweise in Betracht kommen. Die beiden Urteile stehen in einem gewissen Widerspruch; denn lebte die griechische Litteratur noch fort, so hatte sie nicht thatsächlich ihr Ende erreicht. Überhaupt wird die noch wenig ans Licht gezogene byzantinische Litteratur vielleicht etwas unterschätzt; ähnlich wie man die politische Geschichte des greisenhaften Reiches gewöhnlich nur für einen Verwesungsprozefs ansieht und erst in neuester Zeit begonnen hat, die Lebenselemente, die diesen merkwürdigen Staat fast 1 Jahrtausend hindurch zu einem Bollwerk der europäischen Kultur gemacht haben, besser zu würdigen. An die Stelle der Philosophensekten traten die dogmatischen Grübeleien und Häresieen der theologischen Litteratur, die jedenfalls nicht unerquicklicher waren und dabei eine unendlich gröfsere praktische Bedeutung hatten als die Spitzfindigkeiten und verschwommenen Überspanntheiten der letzten Philosophensysteme. Ist es schon auffällig, dafs von den doch auch in sprachlicher Hinsicht nicht bedeutungslosen Büchern des N. T. nirgends die Rede ist, so vermisse ich im Gegensatz zu der philosophischen Litteratur der Kaiserzeit, namentlich zu dem Neoplatonismus, der ja gewissermafsen das Christentum zu seiner Voraussetzung hat, einen Blick auf die Patristik, vornehmlich aber den Gnosticismus und die ihm verwandten Heterodoxieen. Die weitere Verfolgung dieser Litteratur würde aber von selbst in die byzantinische Zeit hinübergreifen, bis auch diese letzte Manifestation des scharfsinnigen griechischen Geistes allmählich verdorrt und abgestorben ist.

Auch die übrigen Zweige der byzantinischen Litteratur tragen nicht sowohl den Stempel mittelalterlicher Barbarei als vielmehr den einer erstarrten, nicht mehr bildungsfähigen, in Manieriertheit und kleinliches Formelwesen umgeschlagenen Kultur, die nur noch aus der Vergangenheit schöpft und deren, wenn man will,

grimassierte Züge aufweist. Diesen Eindruck machen die letzten poetischen Erzeugnisse, auf die wenigstens einmal gelegentlich der Anthologie (S. 523 ff.) hingewiesen ist; denselben die sonst keineswegs verächtlichen Leistungen auf dem Gebiet der Grammatik. Und gar die höchst ausgedehnte historische Litteratur läfst sich doch nur als Fortsetzung und Abschlufs der hellenistischen Geschichtschreibung auffassen, mit den frischen, aber rohen Anfängen bei den abendländischen Völkern dagegen nicht in eine Linie stellen. Genug, eine Forderung der Vollständigkeit war es, die griechische Litteratur bis zu ihrem völligen Verstummen fortzuführen, d. h. so lange sie noch ein immerhin kümmerliches, zum Teil selbst erkünsteltes Leben fristete.

Hinsichtlich der Anordnung noch einige kleine Bemerkungen: S. 509 f. sind am Ende der alexandrin. Periode der Rhetorik einige Litteraturerzeugnisse angereiht, die wohl an eine andere Stelle zu bringen wären. So mufste Menippus entweder als Kyniker aufgeführt oder besser seine aus Poesie und Prosa gemischten satirisch-humoristischen Darstellungen der parodischen Poesie (S. 470 f.) beigezählt werden. Zur Poesie gehören auch eher als zur Beredsamkeit die Anfänge der Romandichtung in den Milesischen Märchen des Aristides (Vgl. dazu auch S. 586 f.); gewifs aber die Ende 510 erwähnten Sibyllinischen Orakel. Manetho gehörte als Geschichtschreiber in den Abschnitt II 1 (S. 471 bis 483); ebendahin Berosus, der schon S. 400 in der attischen Periode unter den Peripatetikern genannt wird, während er doch zu Ptol. Phil.' Zeit lebte; endlich konnten auch die griechisch schreibenden römischen Annalisten, wenn sie überhaupt erwähnt werden sollten, nur dort ihre Stelle finden.

In der römischen Periode sind die Abschnitte III und IV (Sophistik und Philosophie) dem II. (wissenschaftliche Prosa) koordiniert statt subordiniert. Warum nicht Prosa als Oberbegriff mit den Unterabteilungen „Geschichte, Philosophie, Beredsamkeit"? Es scheint aber, dafs absichtlich die Philosophie nachgestellt ist, um mit der bedeutenden Erscheinung des Neoplatonismus den Schlufs zu machen.

Was nun die Art der Behandlung betrifft, so hat Volkmann die eine Seite des Werkes, die litterarischen Inhaltsangaben, wenig verändert, nur hie und da berichtigt, mitunter auch erweitert, von Munk übernommen. Was er in der Vorrede zum 1. Bande über die Zweckmäfsigkeit und das Anregende solcher Reproduktionen im verjüngten Mafsstabe sagt, kann ich zwar nicht unbedingt unterschreiben; jedenfalls ist aber das Geschick in diesen Auszügen fast ohne Einschränkung anzuerkennen. Die kürzeren Übersichten sind klar und gut stilisiert, die Proben wörtlicher Übersetzung mit Urteil und Takt ausgewählt. Dennoch bezweifle ich, ob bei dem Durchlesen derselben jeder sich eines Gefühls der Ermüdung erwehren wird; ich selber habe sie nur

durchzublättern vermocht und bin daher auch über Volkmanns eigene Änderungen und Zusätze zu urteilen aufserstande. Freilich sie sind für talentvolle, strebsame Schüler berechnet, vielleicht auch für wissenschaftliche Laien, denen die Originale verschlossen sind. Würde aber für diesen Zweck eine gute Übersetzung nicht mehr leisten? Den Schüler wird man ohnehin auf die Autoren selbst verweisen. Gewifs auf Homer, Sophokles, überhaupt die Schulschriftsteller im engeren Sinne; will man ihm aber eine über diese Grenzen hinausgehende Einsicht, beispielsweise in die Tragödie, ermöglichen, so wird ihm die Lektüre eines einzigen Trauerspiels, etwa der Perser des Aeschylus, mehr bieten als die Inhaltsangaben aller zusammengenommen. Sie können eben nicht leisten, was sie sollen, eine auch nur annähernde Vorstellung von dem Wert und Wesen, insonderheit der specifischen Eigentümlichkeit des Schriftstellers zu geben, die zumal bei der Poesie noch mehr in der Form als im Inhalte liegt; und selbst für die Auffassung des letzten geht bei der notwendigen Zusammendrängung und Einschränkung die rechte Klarheit nicht selten verloren. Der vortreffliche Th. Fontane sagt (ich weifs nicht mehr, wo) darüber: „Im allgemeinen ist nichts öder und langweiliger als ein ins Minutiöse gehender Bericht, in dem der Spiritus allemal davongegangen und nur das Phlegma übrig geblieben ist.“ Ähnlich Boeckh in der 1. Abhandlung über die Antigone Kap. 11: „Ein Inhaltsverzeichnis eines Kunstwerkes ist zwar jammervolle Handarbeit, welche der besseren Philologie fremd ist; aber als Vorbereitung zum Auffinden der Einheit und des Grundgedankens eines Stückes bedarf es doch einer Übersicht.“ Zu diesem Zwecke, aber auch zu diesem allein, also zur speziellen Einführung in ein besonderes Schriftstück, möchte ich sie gelten lassen.

Am breitesten sind die Expositionen der Dramen, besonders des Aeschylus, Sophokles und Aristophanes, weniger des Euripides, ausgefallen: sie nehmen vom ganzen Werke mehr als den 6. Teil ein. Läfst sich auf diese Weise wenigstens die Handlung von Epopöieen und Dramen verständlich machen, so ist auch dieser Gewinn bei den Lyrikern kaum zu erreichen. Ich glaube z. B., wer die in extenso mitgeteilte 4. pythische Ode Pindars in dieser Bearbeitung liest, wird daraus wenig Genufs haben, ja nicht einmal Lust verspüren, demnächst das Gedicht im Original zu lesen. Noch mehr habe ich diesen Eindruck von den Auszügen aus Theokrits Idyllen bekommen: die Anmut von Gedichten wie Daphnis, Pharmakeutria, Thalysia, Theristae, Adoniazusen ist aus ihnen schwerlich zu erkennen. Angemessener scheinen solche Übersichten für Prosastücke, bei denen schon die Form gegen diese Behandlung sich weniger sträubt. Leider entsteht dabei durch die Verkürzungen nur zu oft Unklarheit. Man vergleiche die Relation (II S. 41 ff.) aus Andokides über die Mysterien: gerade bei dieser Ausführlichkeit wirkt die Häufung von Personen,

über deren gegenseitige Stellung der Leser nicht unterrichtet wird, geradezu verwirrend. Auch die Auszüge aus Lysias gegen Eratosthenes und Agoratus (II S. 54 ff.) geben nicht jene lebendige Anschaulichkeit wieder, die S. 65 mit Recht an dem Original gerühmt wird; und die umständlichen Mitteilungen aus Lykurg gegen Leokrates (II 167—180) bewirken eher eine Abspannung als Erhebung der Seele. In allen diesen Fällen würde eine selbständigere Verarbeitung des Inhalts nicht nur viel kürzer ausgefallen sein, sondern auch den Leser viel besser orientieren. Mit besonderer Liebe sind die Reden des Demosthenes behandelt; die Auszüge aus ihnen sind gut gewählt und durch geschickte Verbindungsglieder meist zu klarem Verständnis gebracht. Dagegen scheinen mir die Excerpte aus Xenophons Anabasis, Kyropädie, Hellenika ganz oder gröfstenteils entbehrlich, schon weil sie der Wissenschaft der Geschichte anheimfallen.

Hinsichtlich der Darstellung Platos hat Volkmann die „natürliche Ordnung" Munks aufgegeben und sich im wesentlichen zu Schaarschmidts Ansicht über Echtheit oder Unechtheit der platonischen Schriften bekannt; die Inhaltsangaben sämtlicher Dialoge macht er aber (II S. 270—289) nach der tetralogischen Anordnung des Thrasyll. Mit dieser kürzeren vortrefflichen Übersicht war meiner Meinung nach dem Plan dieses Werkes vollständig Genüge gethan; die breiten Analysen Munks, von denen die derjenigen Dialoge beibehalten sind, über deren Echtheit kein Zweifel obwaltet (Phädrus, Protagoras, Gorgias, Gastmahl, Theätet, Apologie, Kriton, Phädon, Republik, Timäus, Kritias), würde ich gerne streichen. Das wäre allein eine Ersparnis von fast 80 Seiten (295—373) gewesen.

Gröfsere Freiheit hat der Verf. in den litterarhistorischen Notizen und Einleitungen sich gestattet. In ihnen sind nicht blofs einzelne Berichtigungen angebracht, sondern vielfach neue Ausarbeitungen an die Stelle des Vorhandenen getreten. So ist über die homerische Frage (I 38—41) ein kleiner Paragraph eingeschaltet, der dem Schüler das Wichtigste in willkommener Weise bringt. Volkmann hält (I 15 ff.) an Homers Person fest und setzt sein Zeitalter um 900 v. Chr., entsprechend der Bestimmung Herodots (II 53); sein Geburtsort sei wahrscheinlich Smyrna, wenn er auch Chios zum Wohnort genommen habe, wo das Sängergeschlecht der Homeriden Jahrhunderte lang ansässig war und sich der Verwandtschaft mit dem alten Sänger rühmte. Die Ilias sei Werk des Mannes, die Odyssee des Greises. Als einheitliches Ganzes seien die Gesänge schon bei Beginn der Olympiaden zweifellos vorhanden gewesen. Die Schreibkunst sei schon Jahrhunderte vor diesem Zeitpunkt in Griechenland zu litterarischen Zwecken benutzt; daher kein Grund, warum die homerischen Gedichte nicht von Anfang an schriftlich sollten aufgezeichnet gewesen sein. Die bekannte Angabe des Josephus c.

Apion. I 2, der Wolf so grofses Gewicht beilegte, sei wahrscheinlich ein reines Märchen, lediglich eine Konsequenz der Annahme, dafs Homer blind gewesen sei. (Es mag auch wohl Nationaleitelkeit mitgespielt haben, um den Juden vor den Griechen den Vorzug einer viel älteren Kultur zu geben.) Die Überlieferung über die Sammlung und Ordnung durch Pisistratus gehen auf das aus der alexandrinischen Zeit herrührende Epigramm ὃς τὸν Ὅμηρον ἤθροισα σποράδην τὸ πρὶν ἀειδόμενον zurück und beziehe sich nur auf die in Athen getroffene Einrichtung eines zusammenhängenden Vortrags der homerischen Gedichte.

Wie hier, so sind auch sonst überall die Urteile klar, mafsvoll und wohldurchdacht. Auch das weniger Klassische erhält seine gerechte Würdigung. Volkmann ist von der Übertreibung mancher frei, das weniger Vollendete gegen das Bessere nicht nur in Schatten zu stellen, sondern einfach zu verwerfen. So verdient die einsichtige Beurteilung des Euripides ungeteilte Anerkennung. Seine Vorzüge, wie Mängel erscheinen als Ergebnis seiner Zeit; man begreift, wie nach und neben dem typisch-idealen Heroismus der äschyl. und sophokl. Tragödie die des Euripides die allein noch mögliche Entwicklungsphase derselben war, mithin nicht nur einen Rückschritt, sondern in mancher Hinsicht auch einen Fortschritt bedeutet. Überhaupt bin ich kaum irgendwo in der Lage gewesen, dem Urteil des Verf. direkt widersprechen zu müssen, selbst da, wo ich dasselbe nur mit Vorbehalt aufnehmen möchte. Mit gleicher Umsicht, Sachkenntnis und liebevoller Hingabe an den Gegenstand verbreitet er sich wenigstens in den klassischen Perioden über jede bemerkenswerte Erscheinung und steigt dabei oft bis in Einzelheiten hinab, die man in einem solchen Buche kaum erwartet. So giebt er in den vortrefflichen Abschnitten über die lyrische Poesie gelegentlich (I S. 149) die Deutung der ᾠδαὶ ἄσιγμοι des Lasos von Hermione: er habe beim Vortrag der Gesangstücke die breite dorische Aussprache des σ als σάν (sch) beseitigt, die bereits von Pindar in dem bekannten Fragmente (Bergk p. l. 57 A)[1]) als veraltet bezeichnet sei; dies habe späterhin zu dem Mifsverständnis Veranlassung

[1]) Die rätselhafte Korruptel in diesem von Dionys. Hal., Athen. und Strabo überlieferten Fragm. σχοινοτενῆ (σχοινοτονίας, σχοινοτενείατα und wie sonst gelesen wird) bin ich versucht in σκληρόστομος zu verbessern. Darauf führt Athen., der XI p. 467 A zur Erklärung hinzufügt: οἱ μουσικοί, καθάπερ [πολλάκις] Ἀριστόξενός φησι, τὸ σίγμα λέγειν παρητοῦντο διὰ τὸ σκληρόστομον εἶναι καὶ ἀνεπιτήδειον αὐλῷ. Vom Pferde hat dies Wort Pollux I 197; ebenso Schol. Soph. El. 724 als Erklärung zu ἄστομος. Es wäre also zu lesen: πρὶν μὲν εἰρπε σκληρόστομός τ' ἀοιδὰ διθυράμβων καὶ τὸ σὰν κίβδαλον ἀνθρώποισιν ἀπὸ στομάτων. — Übrigens spricht Eustath. Il. 1335,52 nur von einem ἄσιγμος ὕμνος des Lasos auf die Demeter, wie auch Pindar eine derartige Ode verfafst haben solle. Von einem einzelnen kleineren Gedicht liefse sich das allenfalls denken.

gegeben, als habe er den Gebrauch des S-lautes überhaupt verschmäht.

Nicht in gleicher Weise billige ich die Westphal entlehnte Ansicht über die innere Gliederung der äschyleischen Chorlieder, dafs, entsprechend der Kompositionsweise des Terpandrischen Nomos, Aeschylus ohne Rücksicht auf Strophe und Antistrophe den Hauptgedanken jedesmal in die Mitte des Chorliedes verlege, die übrigen Teile um diesen Mittelpunkt gleichmäfsig gruppiere. Dafs dies nicht der Fall sei, vielmehr der Höhepunkt des Liedes (Omphalos und Sphragis) gegen das Ende liege, hat Oldenberg in der kleinen Schrift „Aeschylus als religiöser Lyriker" S. 15 ff. nachzuweisen versucht, indem er S. 32 den Schlufs zieht, dafs „weder die Form, welche Westphal der Überlieferung des Pollux substituiert, eine Verbesserung ist, noch Pollux die Terpandrische Komposition überliefert hat, noch die Terpandrische Komposition den äschyleischen Chorliedern zu Grunde liegt."

In der Besprechung der dorischen Volkskomödie kommt der Verf. S. 341 auf die bekannte Stelle des Hor. Epist. II 1, 58 *dicitur Plautus ad exemplar Siculi properare Epicharmi.* Die gewöhnliche Erklärung, *properare* gehe auf die rasche Entwicklung der dramatischen Handlung (*ad eventum festinare*), teilt Volkmann nicht; und in der That ist die Handlung bei Plautus mitunter recht gedehnt, der Dialog in behaglicher Breite ausgeführt. Aber auch Volkmanns Deutung von der Lebendigkeit und Munterkeit der Epicharm. Konversation scheint mir zu *properare* nicht recht zu stimmen. Ich denke, dies bezeichnet nur die Leichtigkeit der Produktion: sie wird (ähnlich wie dem Lucil. in Sat. I 4 und 10) von Hor. dem Plautus als Zeichen seines Talentes angerechnet, aber schwerlich ohne tadelnden Hinweis auf Flüchtigkeit.

Von Zenos Paralogismen sagt Volkmann I S. 474, an ihrer Widerlegung hätten, wie im Altertum Aristoteles, so bis in die neueste Zeit namhafte Philosophen sich vergebens versucht. Ich müfste mich sehr irren, wenn diese Widerlegung nicht schon von Hegel oder der Hegelschen Schule geschehen ist. Sie beruhen auf der unendlichen Teilung von Raum und Zeit, die mit dem Endlichen, Bestimmten in scheinbarem Widerspruch steht. Ist ein endlich begrenzter Raum bis ins Unendlichkleine teilbar, so folgt daraus nicht, dafs zu seiner Durchlaufung eine unendlich grofse Zeit gehöre, mithin die Bewegung unmöglich sei, sondern nur, dafs die unendlich kleinen Raumteilchen in unendlich kleinen Zeitteilchen durchmessen werden, die als Summe ebenso eine begrenzte endliche Zeit ergeben, wie die unendlich kleinen Raumteilchen einen begrenzten Raum. So folgt beispielsweise nur, dafs Achilles innerhalb einer in ihrer Grenze genau bestimmten, aber gleich dem durchlaufenen endlichen Raum unendlich teilbaren Zeit die Schildkröte nicht einholen kann; und das ist vollkommen richtig.

Einschneidendere Änderungen als in der Poesie sind mit der Vorlage in den Abschnitten über die attische Prosa vorgenommen. Diese Partieen sind im wesentlichen neugestaltet, so dafs mindestens für 2 Drittel des ganzen 2. Bandes Volkmann nach Inhalt und Form die alleinige Verantwortung übernimmt. Ich hebe hier zunächst den Abschnitt über Thukydides als besonders gelungen hervor. Für seine Reden gebraucht Volkmann die gute Analogie mit den tragischen Chorgesängen. Man kann auch sagen, dafs Thuk. in ihnen gewissermafsen den Pragmatismus seiner Geschichte ablagere, namentlich so weit die Urteile nach 2 oder mehreren Seiten aus einander gehen können. Daher meist Rede und Gegenrede, selbst Dialog, wie der der Melier mit den athen. Feldherren. Je mehr nun Thuk. dazu gelangte, sein eigenes Urteil unmittelbar den Begebenheiten einzuflechten, desto überflüssiger wurden die Reden. So in den späteren Büchern, besonders dem letzten; aber auch sofort in der grofsen Einleitung des ersten Buches.

Hiermit hängt ein anderer Punkt zusammen, der dadurch vielleicht am ersten seine Erledigung findet. V. stimmt (II 33—37) dem nicht durchweg lobenden, z. T. sogar herben Urteil des Dionys. Hal. über Thuk. im wesentlichen bei und zeigt auch darin einen unbefangenen, vorurteilsfreien Sinn. Zum Schlufs dieser eingehenden Betrachtung macht er auf die ungemeine Ungleichmäfsigkeit seiner Darstellungsweise aufmerksam, die bisher noch nicht genügend erklärt sei. Ich denke, die Sache liegt so: Der rein erzählende Stil war schon von Herodot zu einer relativen Vollkommenheit gebracht. Auch Thuk. hat, wo er blofs berichtet, meist eine unleugbare Klarheit und Schlichtheit des Ausdrucks. Aber das ist nicht allzuoft der Fall; er mischt gewöhnlich gedankenvolle Betrachtungen und Argumentationen mit ein, und für diese hatte er der Sprache den Ausdruck erst abzuringen. Wo sich bei Herodot einmal Spuren pragmatischer Geschichtschreibung finden, ist auch seine Sprache von nicht geringer Dunkelheit. Ein ähnliches Verhältnis läfst sich etwa zwischen Livius und Tacitus aufstellen.

Volkmann spricht sich für die allmähliche Entstehung des Thukyd. Geschichtswerkes aus (II 31), meint auch mit Recht, dafs das 8. Buch selbst bei gröfserer Überarbeitung doch einen von den übrigen wesentlich verschiedenen Charakter gezeigt haben würde. Weniger kann ich mir mit ihm Niebuhrs Urteil aneignen, dafs der spätere (ionische) Krieg nichts Grofses mehr enthalte. Die bedeutendsten Schlachten erfolgten ja erst damals, die von Kyzikus nennt Curtius (griech. Gesch. II S. 623) mit gutem Grunde die glänzendste Waffenthat des ganzen Krieges, wie eine ähnliche seit Kimons Tagen nicht erlebt worden sei. Das Auftreten des Kallikratidas und dem gegenüber die heldenmütigen Anstrengungen der Athener machen selbst in Xenophons Bericht den Eindruck

einfacher Gröfse, und der Prozefs der Sieger von den Arginusen gewährt mindestens das gleiche tragische Interesse wie das unglückliche Ende des Nikias und Demosthenes; gar aber der Fall Athens selbst war der Katastrophe vor Syrakus doch ohne Zweifel noch weit überlegen.

Dieselbe Besonnenheit des Urteils bewährt V., um noch einen Prosaiker herauszugreifen, über Isokrates, der meiner Überzeugung nach auch auf den Schulen mehr gelesen zu werden verdient, als es der Regel nach geschieht. Sein Areopagitikus ist ein edles Bild der guten alten Zeit; auch sein Euagoras, Philippus, Panegyrikus u. a. werden trotz mancher öden Partieen, selbst abgesehen von der Mustergültigkeit des Stils, einen tiefen Eindruck auf den strebsamen Jüngling nicht verfehlen. Dabei hat er mit seiner viel bespöttelten Ideologie für die wirklichen Ziele einer national-hellenischen Politik vielleicht ein richtigeres Verständnis gehabt als die grofsen Realpolitiker, die nicht begriffen, dafs das Kleinstaatentum sich ausgelebt hatte, und dafs der Geist der neuen Zeit auch ein neues Gefäfs verlangte. Wenn nun Isokrates lieber das alte Gefäfs zertrümmert als den Geist verkümmert wissen wollte, so ist er darum nicht zu tadeln. Hätte er noch die Zeit Alexanders erlebt, er würde wahrlich sich nicht überzeugt haben, dafs seine Ideale blofse Träume gewesen seien; selbst die Art ihrer Verwirklichung hätte den nicht befremden können, der schon vorher den Einiger Griechenlands aufserhalb seiner Vaterstadt gesehen hatte.

Schliefslich mache ich noch auf einige kleinere Versehen, z. T. Druckfehler, aufmerksam: I 54 ist *Ἀμαζών* zu lesen st. *Ἀμάζων*. 104 Athenaia st. Atheneia. 166 steht Akusilaus aus Argos in Böotien (?). 176 lies *κρωβύλος* st. *κρώβυλος*. 186 ist es übertrieben, dafs die Chorpartieen (235 das lyrische Element) bei Aeschylus einen überwiegenden Teil der Tragödie bilden; wenigstens müfste das auf sein Verhältnis zu Sophokles und Euripides beschränkt werden. 231: Der Komiker Phrynichus pries unseren Dichter (Sophokles) wenige Jahre nach seinem Tode in dem Stücke „die Musen". Es mufs heifsen „wenige Monate"; denn die Musen wurden im J. 405 gleichzeitig mit Aristoph.' Fröschen (vgl. deren Hypothesis) aufgeführt und erhielten den zweiten Preis. S. auch S. 417 u. 447, wo die Angaben richtig sind. 454 Z. 7 lies 262 st. 362. 464 Z. 13 von unten ist der Ausdruck „wohl nicht — als vielmehr" nicht korrekt; es mufs heifsen „sondern vielmehr" oder „nicht sowohl — als vielmehr". 469 lies *Ἐλέαν* st. *Ἐλεάν*. Bd. II 85 Z. 20 v. u. Stätte st. Städte. 425 heifst der Dichter der alexandr. Pleias zuerst richtig Sositheos, dann Dositheos. Übrigens sollte hier neben den genannten Tragikern auch Dionysides von Tarsus angeführt sein, den Strabo, der doch sonst ein sehr verständiges Urteil hat, für den besten derselben erklärt. Er sagt 14 c. 5:

*ποιητὴς τραγῳδίας ἄριστος τῶν τῆς Πλειάδος καταριθμουμένων Διονυσίδης.* 437 heifst es zuerst richtig „Thyrsis der Schafhirt"; dann „Th. fordert den Schafhirten zum Gesange auf" st. „den Geishirten". 513 Z. 10 lies Frucht st. Furcht. 518, auch 525 u. 581 Caracalla st. Caracallus. 521 Dionysos Zagreus st. Dionysios. 577 im Citat zu Philostratus 563 st. 517.

Wenn ich nun noch hinzufüge, dafs der Stil sich durch schlichte Klarheit und Einfachheit empfiehlt, und dafs auch Druck und äufsere Ausstattung nichts vermissen lassen, so glaube ich ohne Bedenken diesem Werke auch in dem neuen Kleide einen ferneren guten Erfolg versprechen zu dürfen.

Potsdam. H. Schütz.

---

Paul Klaucke, Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, W. Weber. 1881. gr. 8. VIII u. 340 S. 5,00 Mk.

An Dispositionssammlungen für den deutschen Aufsatz in den oberen Klassen höherer Lehranstalten ist kein Mangel, wohl aber fehlt es an praktischen Büchern, die gründlich gearbeitet sind, in denen ein ganz bestimmtes Prinzip sich geltend macht, und die mehr als nur skelettartige Dispositionsschemen geben. Zu diesen gehört das Klauckesche Buch. Recensent mufs gestehen, seit langer Zeit ein Buch über den deutschen Aufsatz nicht mit solchem Interesse von Anfang bis zu Ende gelesen und geprüft zu haben. An diesem Interesse ist die ausgeprägte Eigenart des Buches schuld, die — um es kurz zu sagen — in gesunder Einseitigkeit besteht. Einseitigkeit ist ja meist nicht gerade des Lobes würdig. Wer aber der Meinung ist, dafs dem deutschen Unterricht nichts so sehr not thut als weise Beschränkung, wird eher ein Lob als einen Tadel in jener Eigenart sehen. — Neue Ansichten will Klaucke mit seinem Buche nicht vertreten; er will hingegen die Punkte, welche bei allem Streite der Meinungen dennoch fest und unerschütterlich stehen, über welche sonst entschiedene Gegner übereinstimmen, als solche hinstellen, um auf diese Weise eine sichere, wenn auch vielleicht nur kleine Basis zu gewinnen, von der aus dann im Laufe der Zeit der weitere Aufbau ausführbar sein könnte.

Für dieses Zukunftsgebäude bestrebt sich nun Kl. (in seiner Einleitung, die 53 Seiten umfafst,) die besten Bausteine auszuwählen und die weniger guten einfach abzusondern. — Er will zunächst im Gegensatz zu Laas und im Einverständnis mit Wendt von systematischer Poetik und von Verwendung dieses Lehrmittels für den deutschen Aufsatz nichts wissen. Mit Recht. Denn eine gründliche Kenntnis der Hauptwerke unserer Nationallitteratur, vermittelt durch eine fleifsig vorbereitete und knappe

Erklärung von seiten des Lehrers, wird dem Schüler von selbst genug Kenntnisse praktischer Poetik zuführen, die der Lehrer in Prima immerhin in wenig Stunden zu einem kleinen Gesamtbilde zusammenfassen mag.

Auch Litteraturgeschichte perhorresciert Kl. im Gegensatz zu Laas, indem er sich an Schraders Grundsatz hält: „Unserer Jugend thut nicht eine Kenntnis des äufseren Verlaufs unserer Litteraturentwickelung not, sondern ein vertrautes Hineinlesen in die Meisterwerke deutscher Dichtung.“ Wer sich auf den Boden gegebener Verhältnisse stellt, d. h. wer mit den 3 wöchentlichen deutschen Unterrichtsstunden in Prima rechnet, wird wohl oder übel Klaucke recht geben müssen, so sehr er auch mit dem Recensenten den Wunsch hegt, eine oder zwei deutsche Unterrichtsstunden mehr möchten die Möglichkeit schaffen, im letzten Primasemester Litteraturgeschichte zu treiben, die sich auf die bereits erworbene Kenntnis der Meisterwerke unserer Dichtung stützen könnte. Will man beides, Litteraturgeschichte und Einführung in unsere klassischen Dichterwerke, festhalten, so wird man beides unvollständig und wenig gründlich betreiben können; deshalb thut man gut, eins über Bord zu werfen; und was zu opfern ist, kann nicht zweifelhaft sein. Denn Litteraturgeschichte ohne Kenntnis der Meisterwerke ist, wie Passow richtig bemerkt, ein „Dreschen von leerem Stroh“; auf der Kenntnis der Meisterwerke deutscher Dichtung können sich aber litteraturgeschichtliche Ansichten naturgemäfs aufbauen. Die Schule kann ja auch, so lange ihre Zeit karg bemessen ist, Litteraturgeschichte getrost späteren Zeiten überlassen. Wenn nur unsere Klassiker unseren Jünglingen recht zum Eigentum gemacht werden, so werden sie als Männer ein ganz anderes Interesse und ein ganz anderes Verständnis für litteraturgeschichtliche Erörterungen zeigen, als das heute gemeiniglich geschieht.

Und schliefslich wendet sich Klaucke auch gegen die von Laas und wenigen anderen noch immer verteidigten allgemeinen und moralischen Themen. Besonders will er den Grund nicht gelten lassen, den Laas für diese Themata anführt, dafs über „allgemein zugängliche oder individuelle Erfahrungen und Erlebnisse zu berichten und sie für weitere Zwecke zu verwerten und auszubeuten, später in allen Kreisen verlangt werde, denen der Gymnasialunterricht, denen der Aufsatz dienen wolle.“ Mit gutem Grunde bemerkt Klaucke, dafs gerade im späteren Leben in „allen jenen Kreisen“ nur solche schriftliche Darstellungen verlangt werden, die sich eng an das Gebiet anschliefsen, womit der Schreiber sich beschäftigt, was er studiert hat, was er möglichst weit und voll beherrscht; zu diesen Gebieten werde freilich auch nicht selten das Leben gehören, aber doch nur der Kreis desselben, mit dem die Berufsthätigkeit den Betreffenden in engster Beziehung erhalte, den er völlig überschaue und für dessen ver-

schiedene Zweige er durch jahrelange theoretische und praktische Arbeit genügend vorbereitet sei. Also wie der spätere Mediziner, Philologe, Theologe oder Jurist, so soll auch der Schüler nur über Sachen schreiben, die er gründlich kennt. Diesen Erörterungen Klauckes kann man nur zustimmen. Weil des Schülers Lebenserfahrung (nur von inneren Erfahrungen ist hier die Rede, nicht von Anschauungen, die aus der Aufsenwelt erworben sind; diese mag die Schule, besonders in den unteren und mittleren Klassen, tüchtig ausnutzen) noch in engem Kreise sich hält und er ein ungeläutertes und unklares Urteil über sich und sein Verhältnis zu seiner Umgebung hat und naturgemäfs haben soll, da Schule und Haus diesen ganz natürlichen Mangel auszufüllen dasind, so soll er eben noch nicht ein Urteil über diese Dinge niederschreiben. Es mag ja, wie gesagt, ein Urteil über diese Dinge bei ihm in der Bildung begriffen sein; aber wie ein unfertiges Urteil als fertig auszusprechen unbescheiden klingt, so wird das Niederschreiben nicht ohne eine gewisse Altklugheit abgehen, oder, wo diese der Schüler taktvoll vermeidet, werden inhaltlose Phrasen die Schutzwehr bilden, hinter die er sich flüchtet. Klaucke führt gegen diese allgemeinen moralischen Themen mit Recht die Worte an, die Bonitz in der Sitzung des preufsischen Abgeordnetenhauses vom 28. November 1877 gesprochen hat: „Wer den deutschen Unterricht gegeben hat an Schüler, die mit Fleifs und Freude arbeiteten, an Schüler, welche ihr Talent jetzt an die höchsten Stellen des Staates gebracht hat, der weifs aus Erfahrung, wie weit man Selbständigkeit zu fordern hat. Die Forderung kann nicht weiter gehen als dahin, dafs die Reproduktion zu einer individuellen und vollkommen eigentümlichen Form gebracht wird; wenn das erreicht ist, dann will ich auf jeden Schein der Selbständigkeit, welche so hoch gefeiert worden ist, verzichten als auf etwas, was in diese Jahre noch nicht gehört."

Die Ansicht Bellermanns (Ztschr. f. d. GW. 1869 S. 667), dafs „dasjenige, was der Schüler notwendig von der Inventio und Dispositio lernen müsse, namentlich die Anwendung und Verwertung richtiger Divisionen und Partitionen, ihm an anderen als allgemeinen Thematen schlechterdings nicht beigebracht werden kann", widerlegt Klaucke vielleicht zu bescheiden. Er konnte einfach verweisen auf seine eigenen Dispositionen und trefflich disponierten Abhandlungen, die die stattliche Zahl von nahezu 300 Seiten (S. 52—340) in seinem Buche umfassen, und die fast sämtlich den Beweis liefern, wie man auch an Themen, die sich an deutsche Klassiker anlehnen, logische Operationen vornehmen kann, auch logische Operationen, die das Wesen der Partitio und Divisio den Schülern klar machen. Und was die vielgepriesene Inventio in Anknüpfung an allgemeine moralische Themata anbelangt, so ist Recensent noch immer der Meinung gewesen, dafs man nur da etwas zu „finden" vermag, wo etwas ist. Eine ge-

sunde Inventio soll einem Fischzuge in einem fischreichen Wasser gleichen, nicht aber, wie jene Art von Inventio, dem Auswerfen des Netzes in einem fischarmen, oft gänzlich fischleeren Flusse. Bei der Inventio, wie Klaucke sie will, kommt wirklich etwas heraus. Zu den Dispositionsschemen, wie sie selbst bessere Dispositionssammlungen zu allgemeinen Themen bieten, kann man meist nicht allzuviel ausführbaren Stoff finden. Häufig thut man sogar gut, eine Anzahl von Gedanken zu streichen, die nur mit Gewalt herbeigezogen sind, um überhaupt etwas zum Schreiben zu haben.

Klaucke will also nur einen Grundsatz für die Themata deutscher Aufsätze als den richtigen gelten lassen: Der Stoff zu den Aufsätzen mufs ganz aus dem Unterrichte hervorgehen. Er will aber nicht nur vom deutschen Lehrer solche Arbeiten verfertigt wissen, sondern er verteidigt von neuem, was Philipp Wackernagel vor 50 Jahren bereits ausgesprochen hat: „Es fallen aber die Übungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks nicht ausschliefslich dem deutschen Sprachlehrer zu, sie sind vielmehr Aufgabe jedes Lehrers, und der des deutschen treibt sie gleich den anderen Lehrern nur an seinem besonderen Gegenstande". Für diese Wackernagelsche Forderung führt nun Klaucke zunächst den Autoritätsbeweis, indem er auf den auffallenden Umstand hinweist, dafs von den verschiedensten Seiten und zwar von hervorragenden Schulmännern, wie Landfermann, Klix, Wendt, Schrader, Deinhardt u. m. a., zum Teil völlig unabhängig von einander, jene Einrichtung Wackernagels verlangt wird. Auch innere Gründe führt Klaucke für seine Forderung an. Er geht die einzelnen Gymnasialfächer durch und kommt zu dem Resultat, dafs die Lehrer des Lateinischen, Griechischen, der Geschichte, der Mathematik, Physik und der Religion wohl im stande seien, zusammenfassende Arbeiten sich von ihren Schülern in ihren Fächern liefern zu lassen. Daraus werde ein doppelter Vorteil sich ergeben. Einmal kommen solche Arbeiten, die allerdings nur ein-, höchstens zweimal im Jahre von den einzelnen Fachlehrern verlangt werden sollen, den Fachwissenschaften zu gute, sodann aber erwächst für die Ausbildung der Sprachfertigkeit der Schüler aus solchen geordneten mündlichen und schriftlichen Übungen ein bedeutender Nutzen. Im einzelnen auf Klauckes Ansichten einzugehen, würde zu weit führen. Dafs aber Kl. hier eine wunde Stelle des Unterrichts berührt, mufs jeder zugestehen, der nicht ganz vernarrt ist in die bestehende Weise. Wer den deutschen Unterricht einer oberen Klasse gewissenhaft zu erteilen sich bestrebt, wird oft von einem bangen Gefühl der Besorgnis ergriffen werden, wenn er sich vor der Aufgabe sieht, in 2 oder 3 wöchentlichen Stunden Sprachmeister und Sprachbildner sein zu sollen. Und ebenso wird ihm die Verantwortung, allein ein Prädikat für das Abiturientenzeugnis oder für die Ascensionscensur geben zu müssen,

oft zu drückend erschienen sein. Denn der deutsche Ausdruck des Schülers ist eben ein Facit des Gesamtunterrichts; man sollte deshalb, wie Klaucke es fordert, insgesamt das Prädikat für die Leistungen auf diesem Gebiet feststellen, vorausgesetzt natürlich, dafs gröfsere schriftliche Arbeiten und Vorträge in den einzelnen Fachwissenschaften die Grundlage des Urteils bilden.

Der Vorwurf nun, dafs Klaucke in einem pädagogischen Utopien wandele, wird durch Klauckes praktische Vorschläge zum Teil widerlegt. Seiner Meinung nach sollen 8 gröfsere schriftliche und 8 Vorträge jährlich von Obersekunda an verlangt werden, von denen je 2 schriftliche Arbeiten und je 2 Vorträge dem Lehrer des Deutschen, Lateinischen, Griechischen und der Geschichte zugewiesen werden sollen, so dafs sich in 3 Jahren 12 gröfsere Arbeiten in jeder Fachwissenschaft ergeben würden (also z. B. 6 Aufsätze und 6 Vorträge über Homer u. s. w.). Aufserdem aber führt Klaucke auch einen praktischen Versuch an, der am Karlsruher Gymnasium bereits in dieser Richtung gemacht ist und sich seit einer Reihe von Jahren bewährt hat. Dort werden in kollegialischer Beratung für jeden der sechs oberen Jahreskurse einige Aufsatzaufgaben anderen als dem Lehrer des Deutschen zugewiesen. — Auf diese Weise schliefsen sich dann alle mündlichen und schriftlichen Übungen an den Stoff an, der wirklich von der Schule verarbeitet ist, und es wird dadurch eine gemeinsame Arbeit anderer, gesunderer Art geschaffen, als sie bis jetzt dem Deutschlehrer allein als einem Tausendkünstler zugemutet wurde; es wird in Wirklichkeit etwas geschaffen, was den vielfach mifsbrauchten Namen „Konzentration des Unterrichts" verdient.

Nachdem Klaucke so im ersten Teil seiner Einleitung alles aus dem deutschen Unterricht entfernt hat, was seiner Überzeugung nach nicht streng hineingehört, spricht er im 2. Abschnitte seiner Einleitung über Aufsätze aus der deutschen Litteratur. Auch hier wieder zeichnen die Grundsätze Klauckes sich durch gesunde Beschränkung aus. Der Inhalt unserer Klassiker soll dem Schüler zum klaren Bewufstsein kommen, das ist die einfache Forderung Klauckes; die Schüler sollen lesen lernen, auch in Prima. Dem Lächeln des Spottes setzt Klaucke das beachtenswerte Wort Goethes entgegen: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem für Mühe und Zeit gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dafs ich am Ziele wäre." Wie recht Kl. hat, wird ein Versuch beweisen. Man lasse nur einmal, falls man nicht zu den Goetheschen „guten Leutchen" gehört, einen Schüler aus einem Goetheschen oder Schillerschen Drama diese oder jene Stelle laut lesen. Es wird dem Schüler in den seltensten Fällen gelingen, den richtigen Ton und Ausdruck überall zu finden, weil er eben nicht ganz versteht, was er liest; weil der Inhalt nicht ins klare

Bewufstsein tritt, kann der Ausdruck nicht klar und deutlich hervortreten. Wer Dichter- und Denkerwort verstehen will, mufs in Dichter- und Denkerlande gehen; auf diesem Wege soll der Deutschlehrer die Schüler führen. Dafs letzterer alle Schönheiten bereits voll geniefst, ist nicht die Absicht; aber das Verständnis soll doch möglichst angebahnt, das Interesse angeregt, das Herz für die Klassiker erwärmt werden, damit im späteren Leben gern zurückgekehrt wird zu der Lektüre der Jugendzeit. Dafs die Schule hier vieles thun kann, mufs jeder zugestehen, der auf der Universität die aus verschiedenen Gymnasien hervorgegangenen Studenten beobachtet hat in Bezug auf das Mafs ihres Interesses für unsere Litteratur. Dieses steht fast immer in Proportion zu der Art, wie der Betreffende eingeführt ist in die litterargeschichtlichen Meisterwerke.

Auf das entschiedenste aber nimmt Kl. Stellung gegen jedes Kritisieren und Aesthetisieren an unsern Meisterwerken. Es soll ja nur das Beste geboten werden; deshalb darf dem Schüler nicht noch bewiesen werden, was ihm von vornherein als Axiom feststehen mufs. Dreierlei nun wird durch eine solche Beschäftigung mit unseren klassischen Werken erreicht. Unsere Schüler werden lessing-, goethe- und schillerfest; sie erhalten eine gründliche Kenntnis der Hauptwerke unserer Litteratur und, da diese nicht erreicht ist durch kritische und ästhetische Räsonnements, auch eine freudige Hingabe und Begeisterung für unsere grofsen Dichter. Dafs der Zwang, der vom Lehrer immer wird ausgeübt werden müssen, die Freude und Lust an unseren Dichterwerken trübe, ist eine Behauptung, die Kl. mit Recht zurückweist. Es werden dafür zwar auf dem Papiere scheinbare Beweise vielfach angeführt; in Praxis wird man immer finden, dafs auch hier der Zwang, mit Takt ausgeübt, zur selbständigen Lust und Liebe führt, wie sie der freie Mann zu empfinden pflegt.

Sodann hat nach Kl.s Meinung die Beschäftigung mit der deutschen Litteratur auch den Gewinn, dafs „etwas von den Vorzügen sprachlicher Kunst, eine Fülle richtiger und treffender sprachlicher Präsenz in die Schüler übergeht, nicht abstrakt, wie es niemals sein soll und kann, sondern in innerer Verbindung mit dem Gehalt." Recensent mufs diesen Worten ganz und voll zustimmen. Denn wie das Verständnis unserer Dichter und damit das Lesenlernen derselben Sache des deutschen Unterrichts ist, so ist auch die formale Bedeutung, die Anleitung zum Schreibenlernen nicht zu vernachlässigen und eine vielfach noch allzuwenig gewürdigte Aufgabe. Wie der junge Maler und der junge Bildhauer lernt an den Werken der Meister zunächst durch peinliche Nachahmung, durch Kopieren ihrer Werke, so sollte man diese Übung recht dringend auch Schülern empfehlen, deren Stil noch an bedenklichen Mängeln leidet. Rec. hat vielfach Schüler gehabt, die in ihrer Familie meist plattdeutsch zu hören bekamen

und von Haus aus gradezu nichts mitbrachten als Anlage und guten Willen. Diesen hat er tägliche Nachahmung kleiner Abschnitte aus Meisterstücken unserer bedeutenden Meister immer wieder anempfohlen in der Weise, dafs sie zunächst den Inhalt gründlich zu verstehen und durch wiederholtes Lesen in sich aufzunehmen suchten und dann einen Versuch machten nachzubilden; natürlich mufs dieser Versuch unabhängig so angestellt werden, dafs der Schüler während des Komponierens sich streng in Zucht hält und nicht das Original benutzt. Erst wenn er fertig ist, wenn er eine eigene kleine Schöpfung vor sich liegen hat, soll er diese mit dem Original vergleichen und selbst korrigieren. Die Erfolge solcher Nachahmungsübungen mit Selbstkorrektur sind oft recht erfreuliche, allerdings nur dann, wenn die Arbeit eine tägliche ist. Auch bei Schülern, die daheim gutes Deutsch hören, ist diese Übung angebracht. Allerdings wird man hier nach der Individualität der einzelnen wählen. Dem phantasiereichen Überflieger wird man Lessing oder Goethe mit ihrer einfachen Klarheit empfehlen, dem Schüler, dem Schwung und Phantasie der Darstellung und jeder rhetorische Schmuck fehlt, wird man an Schiller sich zu bilden anraten. Auch Musterstücke aus der nachgoetheschen Prosa leisten hier gute Dienste.

Einen dritten Vorteil, der aus einem solchen Betreiben unserer Meisterwerke erwächst, sieht Klaucke darin, dafs der Schüler beständig im Zusammenhang mit schönen Gedanken bleibt, dafs er in stiller, nachhaltiger Gewöhnung, im allmählichen, unbewufsten Wachstum die Ausbildung des ästhetischen Gefühls erlangt, die überhaupt die Schule zu geben vermag; dafs er mit einem gewissen Takte, auch ohne sich von den Gründen Rechenschaft geben zu können, das Schöne herausfindet und von ihm sich angezogen und ergriffen fühlt. In einzelnen Fällen allerdings will Kl. auch eine bewufste Ästhetik, eine gewisse Kritik, nämlich da, wo es sich um Anwendung der im Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie aufgestellten Regeln auf Homer oder auf die Meisterwerke deutscher Dichtung handelt. Gegen diese Art der Kritik wird schwerlich etwas einzuwenden sein; ist es doch Lessingsche Kritik, von der geleitet der Schüler denkt, und nicht eigenes, unbescheidenes Aburteilen. — Kl. plädiert dann schliefslich noch einmal für gröfsere Arbeiten, die natürlich seltener anzufertigen seien; er selbst läfst mit Zuhilfenahme der Ferien 4 gröfsere Arbeiten (zu jeder 7 Wochen) und 6 kleinere anfertigen, die auf die übrig bleibenden 24 Wochen sich verteilen. Für solche Arbeiten empfiehlt er die vorzüglichen Dispositionen und Anleitungen, die Laas in seinem Buche gegeben. Auch die meisten von Kl. angeführten Themen sollen diesem Zwecke dienen. Wo solche gröfsere Arbeiten nicht gemacht werden, kann man die Klauckeschen Themen auch teilen und auf diese Weise das Buch

auch für kürzere vierwöchentliche Arbeiten, wie sie leider noch immer die Alleinherrschaft führen, passend verwerten.

Der logischen Kategorieen sind, wie schon beiläufig bemerkt, in dem Klauckeschen Buche nicht wenige angewandt. Gegensätze wie: Theorie, Praxis; Inhalt, Form; Zeit, Raum; Person, Sache; Nutzen, Schaden; Allgemeines, Besonderes; äufserlich, innerlich u. s. w. kehren beständig wieder und geben dem Schüler einen kleinen, aber brauchbaren Fonds, mit dem sich wacker wirtschaften läfst. Diese Dispositionen und Aufsätze, die alle aufs sorgsamste ausgeführt sind, behandeln auf 59 Seiten Lessing, auf 135 Seiten Schiller und auf 94 Seiten Goethe. Von Lessing werden die Litteratur-Briefe und der Laokoon behandelt. Zu dem lehrreichen und anregenden Thema: „Finden die in Lessings Laokoon aufgestellten Grundsätze in Goethes Hermann und Dorothea ihre Bestätigung?" hätte Recensent gern den Zusatz „und Ergänzung?" Denn das wird man ja doch dem Schüler schon sagen dürfen, dafs Goethe, auch wenn er sich an die Kunstregeln Lessings hielt, dennoch hier und da kraft seines Genies diese Regeln praktisch ergänzt hat. Dann würde, was Klaucke negativ fafst in den Worten: „wir finden die Regeln nicht bestätigt" positiv gegeben werden können durch den Satz: „wir finden die Lessingschen Kunstregeln erweitert". Dieselbe Fassung des Themas würde sich ergeben bei No. 5: „Finden die in Lessings Laokoon aufgestellten Grundsätze in Schillers Romanzen ihre Bestätigung?" Es würde hier umsomehr der Zusatz „Ergänzung" angebracht sein, da ja die lyrischen Elemente in den Romanzen an sich schon eine Erweiterung der vorzugsweise auf das Epos sich beziehenden Kunstregeln Lessings erheischen. — Von Schiller berücksichtigen die Dispositionen die 3 Jugenddramen, den Don Carlos nebst den Briefen über Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans und einige prosaische Abhandlungen. In Betreff der Jugenddramen ist Recensent mit Klaucke nicht derselben Ansicht. Klaucke meint, die drei Jugenddramen dürften nicht unbesprochen bleiben. Passender wäre doch wohl, diese Werke nur kurz zu berühren im Zusammenhange, wenn man Schillers Geistesentwickelung bespricht. Das Thema aber: „Was haben die 3 Dramen gemeinsam?" verlangt ein zu eingehendes Studium dieser Dichtungen, und davon hält man besser unsere Primaner fern. Dafs sie die Dramen lesen, läfst sich nicht vermeiden, wohl aber, dafs sie sie gründlich und mit Reflexion lesen. Es ist doch zu viel Unreifes, zu viel Unruhiges und zuviel Destruktives in diesen Dramen. Jn unserer Zeit aber thut unserer Jugend ruhiger Sinn und konservativer Positivismus in verstärktem Mafse not. Klaucke selbst sagt ja auch auf S. 36 seines Buches, dafs der Schüler nur in das Beste und Hervorragendste unserer Litteratur eingeführt werden solle. Diesem Grundsatz wird er ungetreu, wenn er ein solches Thema in Prima auch nur anregt. — Von Goethe

ferner wird Götz von Berlichingen, Egmont, Iphigenie und Dichtung und Wahrheit eingehender berücksichtigt. Im einzelnen auf diese Aufsätze einzugehen, würde zu weit führen. Sie sind offenbar die Früchte jahrelanger Arbeit und enthalten zahlreiche eigenartige Bemerkungen, die von feinsinniger Auffassung unserer Klassiker Zeugnis ablegen. Es kann deshalb das Klauckesche Buch jedem Deutschlehrer, auch wenn er mit der Einleitung des Buches nicht harmoniert, auf das wärmste empfohlen werden, zumal da auch Hinweise auf das Beste aus der Fülle der Litteratur über den deutschen Unterricht beständig das Buch begleiten. Namen wie W. von Humboldt, Hiecke, Wachernagel, Freytag[1]), Blümner, Laas kehren vielfach wieder und liefern den Beweis, dafs Klaucke das Beste kennt und zu würdigen weifs. Auch die eingestreuten Urteile über die Verteilung der verschiedenen Meisterwerke in die verschiedenen Klassen des Gymnasiums zeugt von pädagogischem Takt und reicher Erfahrung.

Mit einer Bemerkung gegen Schlufs des Buches kann sich Recensent nicht einverstanden erklären. Klaucke wendet sich hier gegen einen Vorwurf, den Du Bois-Reymond in der Rundschau 1877 S. 242 ausgesprochen, dafs nämlich „bei der jetzigen Jugend eine oft erstaunlich geringe Belesenheit in den deutschen Klassikern vorhanden sei". Kl. meint, der Schule solle man keinen Vorwurf daraus machen, es komme das vielmehr daher, weil die Litteratur jetzt nicht mehr den ersten Rang in dem allgemeinen geistigen Interesse einnehme und andere Fragen jetzt wichtiger geworden seien und sehr viel Zeit in Anspruch nehmen; auch hier sei eine Einwirkung der Erwachsenen, der Familie auf die Jugend vielfach eingetreten. Dem ist leider so. Deshalb aber sollte die Schule mit verdoppelter Anstrengung nach dieser Seite hin arbeiten und eine zu starke Präponderanz politischer, sozialer und materieller Interessen, die auch die Schule zu beeinflussen drohen, durch recht warmes Interesse an unserer Dichtung zu bekämpfen suchen. Das kann die Schule mit ihren allgemeinen, inhaltlosen moralischen Aufsatzthemen und mit dem erwähnten „Dreschen von leerem Stroh" nicht fertig bringen. Dagegen wird man an denjenigen Schulen, wo, wie Klaucke es wünscht, die Schüler angehalten werden zu fleifsiger Lektüre der deutschen Klassiker, durch unermüdliche Anstrengung manchen jungen Geist dem sogenannten Zuge der Zeit abspenstig machen. In diesem Kampfe bildet, wie Recensent überzeugt ist, das Klauckesche Buch ein treffliches Rüstzeug.

---

[1]) Der Name Freytag hat offenbar unter der neuen Orthographie gelitten. Klaucke schreibt stets Freitag.

Bochum. Matthias.

Dr. Adolf Krefsner, Übungssätze zur Erlernung der französischen unregelmäfsigen Verben. 67 S. Leipzig, Teubner, 1881.

„Dafs die Sätze in der Grammatik von Plötz nicht ausreichen, hat wohl schon jeder Kollege empfunden, wozu noch kommt, dafs der Trägheit der Schüler durch zahlreich kursirende alte Hefte und sogar durch gedruckte Übersetzungen der Übungsstücke in die Arme (sic!) gearbeitet wird. Dem soll die folgende Sammlung abhelfen". Mit diesen Worten giebt der Verfasser in der Vorrede Veranlassung und Zweck seiner Arbeit an. Und in der That hat er sich damit, ähnlich wie Bertram in seinem „Grammatischen Übungsbuch", den Dank aller derjenigen Kollegen verdient, welche nicht Zeit genug haben, um das geeignete Übungsmaterial für mündliche und schriftliche Exemporalien sich selbst zu beschaffen. Die Sätze sind im allgemeinen zweckmäfsig ausgewählt und zusammengestellt, wenn auch manche für diese Stufe reichlich schwer, andere wohl unbedingt zu schwierig sein dürften; auch werden gelegentlich Verben in den Kreis der Übungen hineingezogen, die nur sehr selten vorkommen und somit kein Recht zur Aufnahme in den Schulkanon besitzen. Der Inhalt der Sätze ist im allgemeinen ansprechend und fast durchweg verständlich. Unter den zusammenhängenden Übungen dürfte No. 5 wohl den meisten Schülern bekannt sein. — Wie es scheint, ist das Büchlein nur für die Hand des Lehrers bestimmt; dann erscheint aber nicht nur das Wörterverzeichnis überflüssig, sondern auch die jedesmal den Stücken vorangestellten Verbalformen sowie die in die Sätze eingestreuten Anmerkungen. Und andererseits für den Schüler reichen diese Bemerkungen schwerlich, das Wörterverzeichnis keinenfalls aus. — Ein ärgerlicher Druckfehler findet sich gleich auf der ersten Seite: Verben auf *çer*.

Wir können nach allem das Büchlein als zweckentsprechend zur Benutzung empfehlen.

Cottbus. K. Mayer.

---

Dr. Hubert Wingerath, Direktor der Realschule zu Rappoltsweiler (Elsafs). Choix de lectures françaises. Köln, du Mont-Schauberg 1881. Erster Teil. 2. Auflage. XII und 273 S. Zweiter Teil 1878. IV und 537 S.

Der erste Teil dieser Chrestomathie enthält den Lesestoff für die Unterklassen, der zweite für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten, und zwar, nach den ausdrücklichen Worten der Vorrede, in erster Linie der Schulen der Reichslande, wo die gröfsere Stundenzahl eine umfangreichere französische Lektüre ermöglicht. Die Auswahl steigt allmählich vom Leichteren zum Schwereren auf, nimmt in geeigneter Weise Rücksicht auf die verschiedenen Lehrfächer, welche in den betreffenden Klassen betrieben werden, um so bis zu einem gewissen Grade für eine wünschens-

werte Conzentration des Unterrichts mitzuwirken. Der Inhalt ist sehr reichhaltig: der erste Teil enthält 10 *Contes*, 40 *Apologues*, 15 *Paraboles*, 26 *Mythes et légendes*, 44 *Anecdotes et Narrations*. Darauf folgen auf 35 Seiten biographische Stücke aus der alten Geschichte, dann 27 Seiten geographischen und naturwissenschaftlichen Inhalts; den Schlufs bilden 106 Gedichte, meistens Fabeln. Auf S. 173—266 ist ein ausführliches Vokabular beigegeben. — Der zweite Teil, welcher für die mittleren Klassen bestimmt ist, enthält u. a. gegen 200 Seiten historischen Text, die Geographie ist mit 90 Seiten, die Naturwissenschaften mit 50 Seiten vertreten; den Schlufs bilden 92 Gedichte auf 60 Seiten. Auch dieser Teil legt Zeugnis ab von einer grofsen Belesenheit des Verfassers, sowie von seiner Befähigung, fast durchgängig stilistisch mustergiltige, zugleich ebenso interessante wie gediegene Lesestücke in möglichst abgerundeter Form auszuwählen; dabei hat er es verstanden, bisher wenig oder gar nicht benutzte Quellen zu erschliefsen, auch aus der neueren poetischen Litteratur, und so eine Abwechslung in die herkömmliche Monotonie der Lesebücher zu bringen. Ob es allerdings zulässig ist, auch in der Sekunda unserer Realschulen — und gerade für diese Klasse ist die Chrestomathie von Wingerath ihrem Inhalte nach vorzüglich geeignet — auf die Lektüre zusammenhängender Werke zu verzichten, ist bekanntlich eine pädagogische Streitfrage, die, noch stets von neuem aufgeworfen, bis jetzt noch nicht abschliefsend entschieden worden ist.

Cottbus. K. Mayer.

---

Gottfried Ebeners Französisches Lesebuch. Für Schulen und Erziehungsanstalten. Neu bearbeitet von Dr. Adolf Meyer, Lehrer an der höheren Töchterschule, Docent für Französisch an der Königl. Technischen Hochschule zu Hannover. 1881. Hannover, Gustav Prior, 1. Teil (Stufe) 15. Auflage. 102 S. Preis 1,20 Mk. — 2. Teil. 13. Auflage. 116 S. Preis 1,20 Mk. — 3. Teil. 8. Auflage. 280 S. Preis 2,80 Mk.

Wie die grofse Zahl der Auflagen beweist — es ist uns allerdings unbekannt, wann die erste Auflage erschienen ist — hat Ebeners Lesebuch bereits in den weitesten Kreisen Verbreitung gefunden. Der erste Teil enthält aufser einer gröfseren Zahl von Fabeln, Anekdoten, Erzählungen auch eine Reihe von Dialogen zur Übung in der Konversation. Die vorausgeschickten „Bemerkungen über die Aussprache des Französischen" scheinen für Niederdeutsche (Hannoveraner) berechnet zu sein; so heifst es bei der Besprechung des *e fermé* und *ouvert:* „zu vermeiden ist die Hinzufügung eines leisen *i*"; ferner: „*i* ist ganz rein und nicht halb wie *e* zu sprechen". Mindestens ungenau sind Angaben wie: „*l* ist stumm am Ende des Wortes nach *ai*"; oder „der Doppelkonsonant macht den vorhergehenden Vokal nicht kurz, sondern

dehnt ihn eher." Auch der Unterschied von *e muet* und *e sourd* ist nicht richtig erklärt. — In den beiden übrigen Teilen sind diese Bemerkungen über die Aussprache in angemessener Weise erweitert und vertieft. Der Inhalt des dritten Teils entspricht im allgemeinen nach Anordnung und Auswahl den sonst üblichen Chrestomathieen von Plötz, Süpfle u. a., doch ist eine gröfsere Anzahl Stücke ganz neu aufgenommen. Im Register vermifst man die Angabe des Geburts- und Todesjahres der ausgewählten Autoren. Die äufsere Ausstattung ist gefällig.

Cottbus. K. Mayer.

---

Dr. Fr. Glauning, k. Professor und Schulreferent in Nürnberg. Lehrbuch der englischen Sprache, für Schulen wie zum Selbstunterricht. Zweiter Teil. Syntax. 106 S. Übungsbuch dazu. 144 S. Nürnberg 1881 C. H. Beck[1]).

Die Syntax ist nach den Redeteilen geordnet; hierdurch entsteht der Übelstand, dafs eine Moduslehre im Zusammenhange nicht gegeben wird, vielmehr ist dieselbe teils beim Konjunktiv, teils bei den Konjunktionen untergebracht. Das dargebotene Material ist zwar sehr umfangreich und erstreckt sich auch auf solche Idiotismen, welche gewöhnlich nicht in den Rahmen einer Schulgrammatik hineinfallen; aber die Anordnung im einzelnen, sowie die Formulierung der Regeln ist wenig geeignet, das Buch zu empfehlen; überdies laufen bedenkliche Irrtümer mit unter. So heifst es beim Participium (§ 85,4): „In dieser attributiven Stellung geht das Particip häufig in die Bedeutung eines Gerundiums über; z. B. *sleeping-chamber, sitting-room.*" Hiernach müfste man *sleeping* für das Participium ansehen. In § 87 („Doppelnatur (!) des Gerundiums") wird als Beispiel *the beginnings are always hard* angeführt. In § 88 heifst es sehr ungeschickt: „Statt des Particips steht im Deutschen zuweilen ein Adjektiv z. B. *get you gone, packe dich fort! I wish him gone, ich wünsche ihn fort*"!! Ungenau ist die Regel (§ 91), dafs der reine Infinitiv (ohne *to*) nach *to bid* gebraucht werde; ähnlich heifst es § 92: „bei *to make* und *to let* steht gewöhnlich der reine Infinitiv; doch kommt auch der Infinitiv mit *to* vor." Unrichtig ist wiederum § 93 Anm. 1.: „Statt des einfachen *to be* steht nicht selten auch *to be about*"; als ob *I am to write* gleichbedeutend wäre mit *I am about to write*. Und Anm. 2: „der Infinitiv, welcher sich an Adjektive, wie schwer, leicht u. a. anschliefst, kann aktive und passive Form haben; z. B. *this is easy to understand* (*to be understood*)"! In derselben Art sind die Regeln auch bei den anderen Redeteilen abgefafst. So steht § 125 beim Pronomen personale ganz einfach: „Das deutsche *sich* mit einer Präposition ist im Englischen mit *you, her, him*

[1]) Auf ausdrücklichen Wunsch der verehrl Redaktion unterziehen wir hier auch eine englische Grammatik einer kurzen Besprechung. M.

d *them* zu übersetzen, je nach dem Subjekt, auf welches das onomen zurückweist". Danach hätte der Schüler das deutsche *denkt immer an sich*" mit *he always thinks of him* wiederzugeben. rgleichen Ungenauigkeiten, um nicht zu sagen Unrichtigkeiten, gegnen fast in jedem Paragraphen.

So wenig demnach die Syntax des Herrn Schulreferenten zu pfehlen ist, so zweckmäfsig — wenigstens im allgemeinen — das Übungsbuch desselben Verfassers, zumal der gesamte ungsstoff fast durchweg englischen Quellen entnommen ist. llegen, welche der Abwechslung wegen für Extemporalien oder ercitien neues Übungsmaterial sich zu beschaffen wünschen, gen deshalb dies Buch zur Hand nehmen. Der Wert desselben rd noch dadurch erhöht, dafs am Ende eines jeden Abschnitts e zusammenhängende Übung angefügt ist, überdies in einem sonderen Anhange 32 vermischte Übungsstücke beigegeben sind. ch das Wörterverzeichnis ist im allgemeinen angemessen und auchbar.

Cottbus. K. Mayer.

---

**chard Schillmann. Vorschule der Geschichte. Sagen und Geschichten zum Schulgebrauch bearbeitet. Berlin 1881. Nicolaische Verlagsbuchhandlung.**

Nach dem Vorwort des Verfassers soll diese „Vorschule der schichte" für die ersten Anfänge des Geschichtsunterrichts aus r griechischen und deutschen Sage, aus der griechischen und mischen Geschichte das zusammenstellen, was für zehn- bis elfrige Kinder interessant und wissenswert ist. Für die Auswahl s Stoffes sind dem Verf., wie er mitteilt, die Erfahrungen, die in früheren Jahren bei Erteilung dieses Unterrichts in der inta eines Gymnasiums gemacht, mafsgebend gewesen.

Von den 185 Seiten des Buches nehmen die Sagen 100, d zwar die griechischen 61, die römischen 39, die Geschichten , nämlich die griechischen 45 und die römischen 40 Seiten . Dafs den Sagen die gröfsere Hälfte des Raumes zugewiesen, rd für die Stufe, die das Buch ins Auge fafst, gewifs jeder ligen, ja mancher würde vielleicht mit dem Referenten sie auf sten der Geschichten noch weiter ausgedehnt wünschen. Sagen e die von Perseus, von Ödipus, vom Streit um des Odysseus affen, von Gelimer, von König Rother, von Karl dem Grofsen, n Widukind, vom Herzog Ernst u. v. a. vermifst man ungern. as die griechischen und römischen Geschichten nicht gecht, das lernt der Schüler auf der folgenden Stufe mit der echischen und römischen Geschichte, für die Sagen aber, ihm in einem bestimmten Alter nicht zugänglich geworden, det der weitere Unterricht keine Zeit und wenn wirklich diese chafft würde, der Schüler bringt dem Sagenstoffe nicht mehr Empfänglichkeit entgegen, wie in jüngeren Jahren. Mit der

Art, wie der Verf. die Sagen, die er ausgewählt hat, erzählt, i
Ref. im allgemeinen einverstanden, an Einzelheiten, die er ande
gewünscht, fehlt es ja freilich nicht. So ist, um wenigstens einig
zu erwähnen, S. 2 die Dienstbarkeit des Herkules zu wenig m
tiviert. S. 3 hätte die Vergiftung der Pfeile mit dem Blute d
lernäischen Hydra mit erwähnt werden sollen und wäre es nu
um die Erzählung auf S. 6 und die „vergifteten" Pfeile S. 
vorzubereiten. S. 5 scheint mir Verf. mit dem Satz „die Griech
glaubten" aus der Rolle des Erzählers gefallen zu sein. Die gan
Erzählung von der Gefangennehmung des Kerberus ist nicht kl
S. 5. Warum erfährt man nicht, dafs Nessus ein Kentaur i
und, um das gleich mitzuerwähnen, warum überhaupt nichts v
den Kentauren? S. 8 „Unser Held ergriff ihn" erinnert zu se
an Novellen- und Romanstil. Ich dächte, „der Held" genügte vo
kommen. S. 11 Z. 8 v. o. scheint „gern" o. ä. ausgefalle
S. 16 Z. 1 v. u. ist „welcher schon viele Menschen hatte sterb
sehen" doch recht matt. Warum denn nicht mit Schiller „d
drei Menschenalter sah?" S. 38 Z. 7 v. u. weifs man nich
welcher Ajax gemeint ist.

Doch das sind Kleinigkeiten, und finden sich deren auch ei
ziemliche Zahl, den Eindruck, dafs die behandelten Sagen ei
angemessene Darstellung gefunden, haben sie dem Ref. nic
stören können. Weniger kann ich mich mit der Behandlung d
Geschichten, der griechischen wie der römischen, einverstand
erklären. Verf. nennt das Gegebene Geschichten, aber er h
meines Erachtens in ihnen zu viel zusammenhängende G
schichte geben wollen. Auch die Auswahl erscheint mir nic
immer glücklich. Dieser Teil müfste meines Erachtens umgearbeit
werden, verkürzt, z. B. um Einleitungen, wie sie auf S. 123 v
dem Abschnitt stehen, der die Überschrift Alkibiades trägt, e
weitert um einzelne deutsche Geschichten und um vielfaches Det
für die Biographieen derjenigen grofsen Männer, die ausgewäl
werden. So wie die Geschichten jetzt sind, sehe ich in ihn
keine Vorbereitung und Erleichterung des kommenden Geschicht
unterrichts.

Der Druck ist nicht so korrekt, wie bei einem Schulbuc
nötig wäre. Manches mag auch Schreibfehler sein. So liest m
S. 16 unten zweimal Ajax, S. 27 und wiederholt Ajas, S. 
Z. 7 v. u. Ajax und S. 39 Z. 1 v. o. Ajas. Warum Patrokl
geschrieben wird und doch Menelaus, sieht man nicht ein, S. 
Z. 6 v. u. steht Achaier, sonst gewöhnlich Achäer. Offenba
Druckfehler sind: S. 6 Z. 17 v. o. Euboa. S. 11 Z. 3 v.
Aetes. S. 19 Z. 2 v. u. scheern. S. 20 Z. 14 v. u. Patrokl
S. 25 Z. 8 v. u. Tore, Z. 2 v. u. Wittwe. S. 27 Z. 16 v.
Rath. S. 36 Z. 6 v. o. Aneas. S. 37 Z. 7 v. u. sammt. S. 
Z. 8 v. o. lautlaus. Z. 18 v. u. Neoptolemes. S. 39 Z. 20 v.
Gräuel. Z. 17 v. u. tötlich u. s. w.

Greiz. F. Junge.

Gustav Richter, Zeittafeln zur deutschen Geschichte im Mittelalter, von der Gründung des fränkischen Reichs bis zum Ausgang der Hohenstaufen, mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1881. XII und 174 S. Grofs-Quart.

Nachdem C. Peters Zeittafeln zur römischen Geschichte seit ihrem ersten Erscheinen 1835 in wiederholten Auflagen sich als ein nützliches Hülfsmittel, um in die quellenmäfsige Kenntnis der römischen Geschichte einzudringen, bewährt haben, wird in dem vorliegenden ähnlich eingerichteten Buche derselbe Versuch, das Wichtigste aus den Quellen übersichtlich zusammenzustellen, für denjenigen Teil der deutschen Geschichte gemacht, in welchem die Sprache der Quellen noch durchgängig die lateinische ist. Zur Orientierung in der reichen Litteratur der mittelalterlichen Klostergeschichtschreibung dient bekanntlich das treffliche Buch von Wattenbach „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter", aber es sind darin keine Proben aus den Werken selbst gegeben. Hier dagegen findet man auf mäfsigem Raume die inhaltlich wichtigsten Stellen beisammen und zwar nicht nur aus den leitenden Schriftstellern, wie Einhard, Widukind, Thietmar, Lambert, sondern auch aus der grofsen Zahl minder bekannter Annalen, die man sonst in den bändereichen Quellensammlungen nachschlagen mufs. Ein solches Buch ist bei der grofsen Verbreitung, welche das Studium unserer mittelalterlichen Geschichte gewonnen hat, entschieden zeitgemäfs. Es erleichtert dem Studierenden das Eindringen in diese Litteratur, dem Lehrer die Rückerinnerung an viele Einzelheiten: es bewährt sich durch die getroffene Auswahl der Stellen als ein treuer Führer bis zum Jahre 1250.

Der Verf. hat seine gründliche Kenntnis der älteren deutschen Geschichte in seinem 1873 erschienenen Buche „Annalen des fränkischen Reichs im Zeitalter der Merowinger" bewiesen. Was dort ausführlich behandelt ist, erscheint hier als Einleitung auf 9 Seiten grofsen Formats zusammengedrängt. Dann folgt die karolingische Zeit auf 18 Seiten, dann die deutsche Kaisergeschichte als Hauptsache. Am Anfange gröfserer Abschnitte sind die meisten der Quellen, aus welchen Stellen angeführt werden, wie bei Peter, kurz charakterisiert. Von der Reichhaltigkeit des Inhalts mögen folgende Angaben zeugen. Ottos I. Ungarnsieg wird durch ausnugsweise Mitteilung der betreffenden Kapitel aus Widukind veranschaulicht, dazu eine Stelle aus Gerhards v. S. Oudalrici; für Ottos Zug zur Kaiserkrönung sind Stellen aus der Fortsetzung des Regino und aus Liutprand zusammengestellt; für Ottos II. Niederlage in Italien Stellen aus Thietmar, der Chronik von Monte Cassino, den Annalen von Benevent (Lupus) und St. Gallen; für Heinrichs III. Römerzug Stellen aus Hermann von Reichenau, Rodulfus Glaber, den Altaicher und Corveyer Annalen. Heinrichs IV. Streit mit dem Papsttum lernen wir aus Lambert, Bruno, Bonitho,

Berthold und einigen, allerdings wenigen Stellen der päpstliche Briefe kennen; die Zerstörung Mailands 1162 schildert der Bericl des kaiserlichen Notars Burkhard in der Kölner Königschronik Heinrichs des Löwen Sturz erzählen dieselbe Kölner Chronik, di Pegauer Annalen, Arnold von Lübeck, endlich Kaiser Friedric selbst in der auf dem Reichstag zu Gelnhausen ausgestellten Ur kunde. Urkundliches Material wird besonders bei Friedrich I und II. mitgeteilt, während bei Karl d. Gr. Mitteilungen aus de Capitularien vermifst werden. Zu wünschen bleibt auch, dafs di urkundlichen Angaben von den aus Chroniken geschöpften durcl den Druck etwas unterschieden sein möchten.

Wenn nun die Vorrede dieses Buch als für den Schulunter richt bestimmt bezeichnet, als einen Versuch, in der Prima zu eine gründlicheren Kenntnis der deutschen Vergangenheit anzuleiten so ist die Absicht des Verfs. gewifs löblich, aber es wird den Schülern zuviel damit zugemutet. Mögen auf den Gymnasien di Quellen der alten Geschichte so viel als möglich gelesen werden für Mittelalter und Neuzeit müssen gelegentliche Mitteilungen de Lehrers aus den Quellen genügen. Verf. wünscht zwar, dafs de geschichtliche Memorierstoff auf der Schule wesentlich beschränk werde, aber ohne einen gewissen Gedächtnisreichtum giebt es nun einmal keine Geschichtskenntnis, und gründliches Memorieren is Sache der Schule, vorausgesetzt, dafs alles Memorierte vorher er klärt und in seinem Zusammenhang begriffen ist. Mit Recht ver langt der Universitätslehrer, dafs der Student zu dem ihm ge ziemenden Quellenstudium eine sichere Gedächtnisgrundlage un die Fähigkeit zusammenhängender mündlicher Darstellung mitbringe

Doch nur das Vorwort giebt zu dieser pädagogischen Differen Anlafs, das Buch selbst ist denen, welche die deutsche Geschicht wissenschaftlich betreiben wollen, als ganz vortrefflich zu empfehlen

Lübeck. Max Hoffmann.

---

L. Stacke, Erzählungen aus der neuesten Geschichte (1815—71 4. Aufl. Oldenburg 1880. Verlag von G. Stalling. 499 S.

Der vielfach thätige Verf. hat auch in diesem Buche wiede Klarheit der Gruppierung und Flüssigkeit des Stils bewiesen. D Buch liest sich angenehm. Aber seit einiger Zeit wird mit Rec darüber geklagt, dafs er seinen neuen Auflagen resp. Produktione nicht mehr die nötige Sorgfalt zuwende. Das zeigt sich auch i dieser 4. Auflage mehrfach. Es wäre doch wohl an der Zeit g wesen, z. B. die Darstellung des Krieges von 1870/71 einer ei gehenden Umarbeitung zu unterwerfen. Das Generalstabswe sollte doch nicht umsonst erschienen sein. Sämtliche Zahle angaben sind aber unberichtigt stehen geblieben. S. 385 wird d französische Operationsarmee auf 693 000 M. statt 567 000 (G neralstabswerk I S. 15), die aktive Armee auf 460 000 M. sta

3 000 u. s. w. angegeben. Bei Weifsenburg werden die Gegenen auf 1500 M. statt 1000 normiert; kurz, es sind überall nverlässige, unberichtigte Angaben. Auch der Ton, in welchem te von dem grofsen Kriege gesprochen werden sollte, müfste anderer sein als hier. Ich mache nur auf die Schilderung Zuaven und Turkos S. 385, sowie auf die Anmerkung S. 395 merksam, wo die Behauptung ausgesprochen wird, König Wilm von Preufsen habe anno 1870 befohlen, keinem Turko Pardon geben! — Der Verf. hat zwar, wie er in der Vorrede ausicklich bemerkt, diese Darstellung nach dem Staatsanzeiger geeitet. Das mochte vor dem Erscheinen des Generalstabswerkes e recht brauchbare Quelle sein, jetzt aber nicht mehr.

Berlin. Fr. Wagner.

---

rksteine in der Geschichte der Völker. 1492—1880. Gymnasial- und öffentliche Vorträge von Ch. F. Maurer. Leipzig 1881. Verlag von Ed. Kummer. 1063 S. 12 Mark.

Das vorliegende Buch ist, wie der Verf. in der Vorrede erirt, eine Kompilation aus den verschiedensten Geschichtswerken ht immer gerade ersten Ranges, sondern auch aus Darstellungen, selbst nicht Anspruch auf Originalität machen können, wie B. Webers Weltgeschichte. Es ist entstanden im Anschlufs schriftliche Vorbereitungen für den Geschichtsunterricht nach rbst bekanntem historischem Hilfsbuch. Man mufs der gefenen Auswahl Fleifs und Geschicklichkeit nachrühmen; es ist m Verf. auch gelungen, in den verbindenden Ausführungen, sowie den Überarbeitungen nicht unmittelbar zur Aufnahme geeigneter icke Klarheit mit Wärme und Lebendigkeit der Darstellung zu reinigen, so dafs sich das Buch zur Anschaffung für Schülerbliotheken durchaus empfiehlt. Besonders schätzbar ist es, dafs rf., wenn irgend thunlich, die Ausführungen leitender Persönlichiten mit deren eigenen Worten wiedergiebt. — Die neueste schichte wird naturgemäfs mehr und mehr Materialiensammlung d ist bis zum Ende des J. 1880 fortgeführt.

Berlin. Fr. Wagner.

---

hneiders Typen-Atlas. Naturwissenschaftlich-geographischer Hand-Atlas für Schule und Haus. Unter künstlerischer Mitwirkung von W. Claudius, H. Leutemann, G. Mützel und C. F. Seidel herausgegeben von Dr. O. Schneider. Dresden 1881. Meinhold & Söhne. 2,40 M.

Der Herausgeber, schon längere Zeit für die Empfehlung von schauungsmaterial beim geographischen Unterricht thätig, giebt der vorliegenden Publikation „diejenigen Objekte aus der Menen-, Tier- und Pflanzenwelt, welche beim geographischen terricht erwähnt werden müssen und doch den Schülern ent-

weder gar nicht, oder in nicht genügender Weise vor Augen gestellt werden." Auf 3 Tafeln wird Europa behandelt. Tafel 1 enthält 13 Volkstypen Europas: 1) Lappen, 2) Samojeden, 3) Skandinavier, 4) Russen, 5) Zigeuner (bei denen durch ein Sternchen die fremde Abkunft angedeutet wird), 6) Magyaren, 7) Serben, 8) Tataren, 9) Türken, 10) Spanier, 11) Italiener, 12) Griechen, 13) Kaukasier. In der Mitte sind drei Köpfe (Lappe, Kaukasier, Griechin) in gröfserem Mafsstabe noch einmal zusammengestellt. Jedes dieser Bilder ist charakteristisch aufgefafst. Auf Bild 1 z. B. bildet eine Schneelandschaft mit 2 Hütten, die im Schutz von Wetterkiefern stehen, den Hintergrund. Den Vordergrund nimmt ein mit einem Renntier bespannter kleiner Schlitten (Insasse ein jüngerer Lappe) ein, dem das Elternpaar, auf Schneeschuhen an Alpenstöcken sich fortschiebend, folgt. Die eigentümliche Hundegattung fehlt nicht. Die Bekleidung ist deutlich erkennbar. Die Darstellung gewährt eine Fülle von Anschauungen. Ebenso charakteristisch sind die anderen Bilder. Sehr instruktiv ist die Abweichung des Lebens der Samojeden mit seiner gröfseren Behäbigkeit von dem der Lappen dargestellt. Der landschaftliche Hintergrund, der diese beiden Darstellungen auszeichnet, fehlt bei den meisten anderen Darstellungen dieses Blattes; ausgenommen etwa das Zigeunerlager, die Andeutung der Puszta und einer Gebirgskontur in Italien. Es wäre für den talentvollen Leutemann, den Hersteller dieses Blattes, sowie der meisten Volks- und Tiertypen, gewifs leicht gewesen, in dieser Richtung noch einiges hinzuzufügen, etwa bei den Skandinaviern ein Gebirgsprofil nebst einem Wasserfall, einem Holzhause, einem Skiuds; bei den Russen zu der Erntescene eine Kirche mit dem griechischen Kreuze u. ä. Indessen das sind mehr subjektive Wünsche. Gerade die mafsvolle Auswahl des Eigentümlichen hat auch ihre Vorzüge. — Recht korrekt ist die Beigabe der Umrisse Europas, die mit voller Übersichtlichkeit den Gegensatz zwischen Indo-Europäern und Mongolen darstellt und durch eingeschriebene Zahlen die Wohnsitze aller in ihren Vertretern dargestellten Völker nachweist. Ganz in derselben Weise giebt auf allen folgenden Blättern eine derartige Kartenskizze Gelegenheit, sich betreffs der ethnographischen Verhältnisse, der Fauna wie Flora (wobei in einfachster Weise auch Gebirgsland und Ebene angegeben sind) zu orientieren. — Taf. 2 enthält folgende Tiertypen Europas: 1) Eisbär, 2) Seehund, 3—5) Lemminge, Renntier, Vielfrafs (in einer Zeichnung vereinigt), 6) 7) Mantelmöve und Eidergans, 8) 9) Wolf und Elen (im Kampfe), 10) Wildkatze, 11) 12) Auerochse und brauner Bär (im Kampfe), 13) 14) Lämmergeier und Muflon (im Kampfe), 15) 16) Trappe, Saiga-Antilope, 17—19) Steinbock, Gemse, Murmeltier, 20) 21) Flamingo, Pelekan, 22) Türkischer Affe, 23) 24) Chamäleon, Skorpion, 25) Stör, 26) 27) Wasserbüffel, Stachelschwein, 28) 29) Kranich und Storch,

30) 31) Schakal, griechische Schildkröte. In Anmerkungen fehlen die lateinischen Bezeichnungen nicht. Die bildliche Darstellung ist höchst lehrreich, besonders auch für das Verhältnis der Tiere zu einander. Auch ist es durchaus zu billigen, dafs der Westen Asiens und der Norden Afrikas hinzugezogen worden sind, da die Übergangsstufen dadurch sofort in die Augen springen. — Taf. 3 behandelt die europäische Flora: 1) Isländisches Moos, 2) Renntierflechte, 3) Zwergbirke, 4) Weberkarde, 5) Meersalzkraut, 6—8) Färberröte, Färberdistel, Safran, 8) 9) Edelweifs und Alpenrose, 11) 12) Zwergkiefer und Arve, 13) Edle Kastanie, 14) Platane, 15) Mais, 16) Weifser Maulbeerbaum, 17) Mastixbaum, 18—20) Pinie, Cypresse, Ölbaum, 21) Akanthus, 22—24) Orangenbaum, Granatbaum, Feigenbaum, 25) 26) Myrte und Lorbeer, 27—30) Feigenkaktus, Kapernstrauch, Agave, Zwergpalme, 31) 32) Korkeiche und Johannisbrotbaum. Auch dieses Blatt bringt anmerkungsweise die botanischen Namen. Sehr wertvolle Zugaben sind die Angaben über das Verhältnis der Zeichnung zur natürlichen Gröfse; hier sind sie wichtig, weil der Mafsstab naturgemäfs ein sehr wechselnder ist, während Tafel 1 und 2 dadurch, dafs derselbe Mafsstab bei allen Zeichnungen angewendet ist, auch in ihrer Totalität einen anschaulichen Eindruck gewähren. Hier konnte dieser Grundsatz der Raumersparnis halber nicht durchgeführt werden. Zudem mufsten Blätter und Früchte (z. B. bei Arve, edle Kastanie, Orange, Granate, Feige u. s. w.) in gröfserem Mafsstabe gegeben werden. Einzelnes (wie z. B. ein Zweig des Meersalzkrautes, Safranblüte) ist in natürlicher Gröfse. Störend wäre es, dafs bei Zwergkiefer und Arve, die in Zusammenhang gebracht sind, ein sehr verschiedener Mafsstab ($\frac{1}{25}$ und $\frac{1}{100}$) angewendet ist, wenn derselbe nicht durch die angewendete Perspektive gerechtfertigt wäre. Anerkennenswert ist es ferner, dafs die Gewinnung z. B. der Korkrinde angedeutet ist; ebenso ist der Hintergrund geschickt zur Anknüpfung neuer Gesichtspunkte benützt. Die Arve steht in einer in leisen Umrissen angedeuteten Alpenlandschaft mit dem Sennen und seiner Herde; im Hintergrunde der Pinienlandschaft raucht der Vesuv u. a. — In gleich vortrefflicher Weise sind die übrigen Blätter entworfen. Taf. 4, 5, 6 behandeln Ethnographie, Fauna, Flora Afrikas, Taf. 7, 8, 9 Asien, 10 Ethnographie und Flora, 11 Fauna Australiens, 12, 13, 14, 15 Amerika, so dafs die Fauna Nord- und Mittelamerikas auf einem Blatte (13) und auf dem folgenden die Fauna Südamerikas dargestellt ist.

Jedenfalls gewährt dieses Werk ein erwünschtes Hülfsmittel zur Belebung des geographischen Unterrichts, zumal wenn er in der Hand eines naturwissenschaftlich gebildeten Lehrers liegt.

Berlin. Fr. Wagner.

---

Schulgeographie von Alfred Kirchhoff, Professor der Erdkunde an der Universität zu Halle. Halle a. S. 1882, Verl. der Buchhandlung des Waisenhauses. VIII und 248 S. 8.

Wir begrüfsen es als einen glücklichen Zufall, dafs kurz vor der in Aussicht stehenden Änderung des Lehrplanes für Gymnasien und Realschulen, bei welcher, wie verlautet, dem Unterricht der Erdkunde eine Vermehrung seiner wöchentlichen Stundenzahl zu teil werden soll, eine Schulgeographie aus der Hand des Mannes erschienen ist, der stets unter den Vorkämpfern für eine dem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte dieser Disziplin entsprechende gröfsere Würdigung der Erdkunde seitens der Schule zu finden war. Denn so gewifs es ist, dafs der Unterricht in der Erdkunde von nun an sein Ziel besonders in den oberen Klassen sich weiter stecken kann und mufs, so gewifs wird er auch nur dieses Ziel erreichen, wenn ihm entsprechende Lehrkräfte und Lehrbücher zur Seite stehen. — Was zunächst die Lehrkräfte anbelangt, so beginnt der Mangel an geeigneten d. h. naturhistorisch vorgebildeten Kandidaten, seitdem an den meisten Universitäten besondere Lehrstühle für Erdkunde errichtet sind, nach und nach zu schwinden. Bezüglich der Lehrbücher aber liegt die Sache nicht so günstig. Gerade die verbreitetsten Lehrbücher, die von Daniel und von Seydlitz, stammen ihrer ursprünglichen Anlage nach aus älterer Zeit, und gegen sie richtet sich daher auch hauptsächlich und mit Recht der Vorwurf des Verfassers, dafs „die Hülfsbücher des geographischen Unterrichts einen Teil der Schuld an dessen meist so geringem Erfolge tragen, weil sie fast alle zu viel Gedächtnis-, zu wenig Denkstoff bieten".

Die beiden Ausgaben Daniels werden allerdings von Prof. Kirchhoff selbst herausgegeben, dafs er aber trotz der weitaus gröfsten Verbreitung derselben in Preufsen (1880 war der Leitfaden an 264, das Lehrbuch an 105 Schulen in Gebrauch) sich veranlafst gefühlt hat, eine eigene Schulgeograghie zu verfassen, zeigt wohl zur Genüge, dafs er selbst eine völlige Umarbeitung der Danielschen Lehrbücher für nötig halten würde, um sie mit dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft in Einklang zu bringen. Das aber hiefse neuen Wein in alte Schläuche gieſsen.

Die Ausgaben der v. Seydlitzschen Geographie aber, deren Herausgeber erst bei der eben erschienenen 19. Auflage aus dem Dunkel der Anonymität — endlich — hervorgetreten ist, gleichen durch ihre prinziplose Anhäufung von Namen und Zahlen weit mehr geographischen Nachschlagewerken als Lehrbüchern. Der Index der Grundzüge enthält beispielsweise über anderthalbtausend Namen — „für den Anfangsunterricht"! Von der Geschichte der Erdräume, von den Wirkungen der das Antlitz der Erde gegenwärtig noch verändernden Kräfte, von der Wechselbeziehung der Lage, der Bodenplastik und des Klimas eines

Landes auf dessen Pflanzen- und Tierwelt, sowie auf die Geschicke und die Geschichte seiner Bewohner, kurz von alledem, wodurch die Erdkunde der Jugend so reichen „Denkstoff" bietet und worin ihr eminenter pädagogischer Wert liegt, erfahren wir aus Seydlitz sehr wenig. Die beiden kleineren Ausgaben enthalten nichts davon. Als Mafsstab aber für den wissenschaftlichen Wert der grofsen Schulausgabe mag es dienen, dafs trotz der Versicherung „sorgfältiger Benutzung des zuverlässigsten Quellenmaterials" und trotz der häufigen Anführung der Werke von Richthofen, Kutzen, Peschel u. a. das Wort „Löfs" z. B. kein einziges Mal vorkommt.

Was nun die vorliegende Schulgeographie selbst betrifft, so ist sie dem bisherigen Lehrplane entsprechend nach drei Lehrstufen geordnet, welche die Anfangsgründe, die Länderkunde und die allgemeine Erdkunde behandeln.

Die Anfangsgründe umfassen die Vorbegriffe, die Globuslehre und eine kurze Übersicht der Länderkunde auf 32 Seiten. Ich erlaube mir dazu den Vorschlag, dieselben auch in einem Separat-Abdruck herauszugeben, was aus mancherlei Rücksichten sich empfehlen und überdies keine neuen Druckkosten verursachen würde.

Die Länderkunde ist naturgemäfs der umfangreichste Teil, und in ihr liegt die Eigentümlichkeit und der Wert des Buches. Denn was Geologie, Meteorologie, Tier- und Pflanzengeographie und Völkerkunde zu dem Fortschritte der wissenschaftlichen Erdkunde beigetragen, ja wodurch sie diesen Fortschritt erst begründet haben, das findet man hier, nicht wie gewöhnlich, in einzelne Abschnitte zerlegt und nur äufserlich an einander gereiht, sondern innerlich verbunden und zu einheitlichen Bildern zusammengefafst, so dafs das Einst und Jetzt der Erdräume und ihrer Bewohner in ihrem kausalen Zusammenhange unmittelbar zur Anschauung kommen. Die Staatenkunde, im allgemeinen auf das Notwendige beschränkt und nur bei Europa und besonders bei Deutschland reicher bedacht, tritt gegen die Länderkunde zurück, und sollte dem Werk daraus ein Vorwurf gemacht werden, so kann demselben die Thatsache entgegengehalten werden, dafs „diese Art Geographie" seit Einführung des Werkes in den Provinzen Schlesien und Sachsen sich durchaus als lehrfähig bewährt hat, ganz abgesehen davon, dafs sie dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft allein entspricht.

Die allgemeine Erdkunde als dritte Lehrstufe endlich, welche die Erde als Himmelskörper, die Lufthülle, das Meer, das Land, die Landgewässer und die Bewohner bespricht, scheint zwar bei der Voraussetzung, dafs sie den Lehrstoff für die oberen Klassen enthält, auf 28 Seiten etwas kurz behandelt; doch bietet sie dem kundigen Lehrer hinreichende Anhaltspunkte, einzelne

ihrer Kapitel nach Gelegenheit oder Wunsch mündlich zu erweitern, so z. B. den Satz, dafs jeder Flufs seine Geschichte hat (nur an Rhein und Weichsel durchgeführt), dafs alle Städteanlage und Städteblüte geographischer Bedingnis unterliegt, dafs selbst die Gründung der Staaten nur von Dauer ist, wenn sie sich der Natur der Länder anschmiegt, u. a. m. Dafs der Verfasser es vermieden hat, in diesem Abschnitte auf Fragen einzugehen, deren Lösung die Wissenschaft noch nicht gefunden, wie beispielsweise auf die Entstehung der Fjorde, wird ihm die Schule nur Dank wissen.

Besondere Erwähnung verdienen auch die zahlreich dem Text beigefügten Anmerkungen, welche, vorwiegend Namen- und Sacherklärungen enthaltend, in anspruchsloser Form eine Fülle des Wissensstoffes geben und Lehrern wie Schülern gleich willkommen sein werden. Gegen die Vorzüge des Werkes: Hervorhebung der physischen gegenüber der auf das Notwendigste beschränkten politischen Geographie, geistige Durcharbeitung des Stoffes vom Standpunkt der modernen Forschung, fallen einzelne Unrichtigkeiten nicht ins Gewicht, und ich glaube von ihrer Erwähnung hier umsomehr Abstand nehmen zu können, als sie durchaus nur von untergeordneter Bedeutung sind. Die Berechnung des Flächenraumes eines Landes durch die dasselbe einschliefsenden Meridiane und Parallelkreise, wie sie z. B. für die pyrenäische und Balkan-Halbinsel S. 101 und 109 angegeben ist, gehört zwar nicht in ein Lehrbuch, ist aber ein dankenswerter praktischer Wink für den Lehrer, wie ja überhaupt aus dem Werk nicht nur der wissenschaftliche Forscher, sondern auch der erfahrene Schulmann spricht.

Was die äufsere Ausstattung des Buches betrifft, so hätte die Buchhandlung des Waisenhauses gerade bei diesem Werk, dessen weite Verbreitung mit Sicherheit zu erwarten steht, wohl ein besseres Papier wählen können, welches den Druck der Rückseite weniger hindurchschimmern läfst. Wenn irgendwo, so ist festes undurchsichtiges Papier doch sicher bei Schulbüchern am rechten Platz.

Schliefslich sei noch bemerkt, dafs der in der Vorrede angekündigte „Umrifs-Atlas“ zur Einübung des topischen Materials zu Anfang des kommenden Jahres bei Ernst Debes in Leipzig erscheinen wird.

Berlin. Hans Jenkner.

---

H. C. E. Martus, Dir. d. Soph.-Realsch. in Berlin. Astronomische Geographie. Ein Lehrb. angewandter Mathematik. Schulausg. mit 80 Fig. im Texte. Leipzig. Koch. 1881. VI. 162 S. Pr. 2,60 Mk.

Der H. Vf. hat dem gröfseren ausgezeichneten Werke, dessen Anzeige im vor. Jahrgange dieser Blätter (S. 488) zum Abdruck gekommen ist, und welches ebenfalls für die Hand der Schüler

bestimmt war, auf den Wunsch des Verlegers für diejenigen Schulen, in denen man nicht eine so ausgedehnte Zeit dem Gegenstande zuweisen oder das ausgedehnte Material des Hauptwerkes nicht bewältigen zu können glaubt, vorstehenden Auszug folgen lassen. Derselbe besteht nur in einer Verkürzung und Weglassung vieler Paragraphen, schliefst sich übrigens, selbst in Bezug auf die Numerierung derselben, eng an die gröfsere Ausgabe an, indem wenigstens die Überschriften der weggelassenen angegeben sind, so dafs sogar beide Ausgaben bequem neben einander benutzt werden können, wenn bemittelte und wifsbegierige Schüler geneigt sein sollten, sich das gröfsere Werk anzuschaffen, während die übrigen alles zur Wiederholung nötige Material in diesem Schulbuche finden, der Lehrer dagegen aus dem Hauptwerke nach Belieben hinzufügen kann, was ihm ratsam scheint. Das Gegebene stimmt wörtlich mit dem Inhalte des unverkürzten Buches überein und bietet so die inneren von uns früher hervorgehobenen Vorzüge. Leider fehlen einige interessante und instruktive Partieen, wie die eingehende Behandlung der Jupitersbahn, des Venusdurchganges, des Laufes des Mondes, und namentlich auch die letzten die Stärke der Abweichung von der Kugelgestalt, die Richtung der Schwerkraft und die Lotablenkung behandelnden Kapitel, aus denen wir einige Auszüge in unsrer früheren Anzeige gegeben haben. Freilich glauben wir kaum, dafs diese Teile in der gegebenen Ausdehnung hätten im Unterrichte Aufnahme finden können, selbst wenn man, wie es der H. Vf. wünscht, nicht physikalische Lehrstunden, wie es wohl üblich ist, sondern mathematische dazu verwendete, da er durch seine Ausgabe gerade dem mathematischen Unterrichte hat dienen wollen. — Nur der § 11, welcher über die Stärke der Krümmung der Erdoberfläche handelt, hat eine Änderung und Ergänzung erfahren und bringt u. a. folgende interessante Resultate: Hat man das horizontal liegende Fernrohr eines Theodoliten aus der Richtung der Mittagslinie um 90° auf dem Grundkreise herumgedreht, so giebt seine Visierlinie den Lauf der Tangente an, welche im Standorte den Parallelkreis berührt. Denkt man in der Visierrichtung in 1 km, 2 km, 3 km Entfernung Stangen senkrecht in die Erde gesteckt, so befinden sich dieselben in einem gröfsten Kreise, welcher die Richtung vom Standpunkte genau nach O und nach W verfolgt. Der Parallelkreis tritt von ihm nordwärts zurück. Diese Abweichung beträgt für die Polhöhe von Berlin auf 1 km schon 1 dcm und wächst nach dem Quadrat der Entfernung, so dafs vom Denkmal Friedrichs des Grofsen an gerechnet die Abweichung am Knie, dem Ende der Charlottenburger Chaussee, bereits 2¼ m beträgt. — Hier ist auch die Kimmtiefe und Aussichtsweite von Bergen unter Berücksichtigung der terrestrischen Strahlenbrechung zur Berechnung gekommen. — So sei auch in dieser Gestalt die Arbeit des Vf. bestens empfohlen. —

Züllichau. Erler.

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*8. und 9. Versammlung mecklenburgischer Schulmänner zu Ludwigslust (18. Mai 1880) und zu Friedland (7. Juni 1881).*

Die achte Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner fand am 18. Mai 1880 zu Ludwigslust unter dem Vorsitz des Direktors der dortigen Realschule I. O. Dr. Sonnenburg statt. Die Verhandlungen begannen mit einem Vortrag des Direktors Dr. Meyer-Parchim über „Die philosophische Propädeutik auf den höheren Lehranstalten". Allgemein werde die Notwendigkeit dieses Unterrichts zugestanden; über die Methode und die Ausdehnung desselben gingen die Meinungen aber vielfach aus einander. Während die einen sich mit gelegentlicher Behandlung begnügen, wollen die andern den Schülern einen „Einblick in das philosophische Wissen und Lust und Liebe zu philosophischen Studien machen" (vgl. Gutachten der Direktorenkonferenzen von 1876); wieder andere wollen diese Disziplin dazu benutzen, um der Verbreitung materialistischer und atheistischer Ansichten unter den Schülern entgegenzuwirken. Weniger verlangten die, welche es als Zweck dieses Unterrichts bezeichneten, diejenigen philosophischen Begriffe, welche Gemeingut aller Gebildeten sein sollten, zu erörtern und so den Schüler in den Stand zu setzen, später mit Nutzen philosophischen Vorträgen folgen zu können. Ref. wendet sich zunächst gegen diejenigen, welche die Entbehrlichkeit der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien behaupten, da die Grammatik Logik sei und sich der Schüler mit der Grammatik schon des logischen Rüstzeugs bemächtige; oder weil der deutsche Aufsatz schon von selbst in die Rhetorik und dann in die Logik einführe; oder weil der Religionsunterricht die Elemente der Psychologie lehre; oder der naturwissenschaftliche Unterricht besonders auf Realschulen mit Anthropologie und Psychologie bekannt mache. Zwar bieten diese Unterrichtszweige mancherlei Gelegenheit, die Schüler in philosophischen Abstraktionen zu üben; ob dies aber in Wirklichkeit der Fall sei, sobald man das Wort „üben" streng nimmt, worauf es hier doch allein ankomme, sei zu bezweifeln. Ist es denn überhaupt möglich in einem Gegenstand gelegentlich zu „unterrichten"? Unterrichten setzt planmäfsiges Fortschreiten voraus mit steten Wiederholungen und nie ermüdendem Bessern und Richtigstellen und zwar um so vorsichtiger und gründlicher, je schwieriger der Gegenstand ist. Solch gelegentliches Unterrichten sei auch bei leichteren Gegenständen bedenklich, z. B. bei den Realien in den alten und neuen Sprachen, der Mythologie u. s. w. Besser sei es immer ein wenn auch noch so kleines systematisches Ganze auf Grund des schon Vorgekommenen zu geben. Gelegentliche Seitenblicke und Gesichtserweiterungen würden damit nicht abgeschnitten. Ein jeder habe es in seiner Jugend erfahren, mit welch jubelndem Aufjauchzen der Seele es begrüfst wurde, wenn ein geistvoller Lehrer bei irgend einer trockenen Materie von der staubigen, ausgefahrenen Heerstrafse rasch und kühn abbiegend sich seitwärts schlug und die Jugend

in der Fülle konkreter, grünender, lebensvoller Anschauungen schwelgen liefs; mancher verdankt solchen Anregungen den entscheidenden Ausgangspunkt für die Wahl seines Berufs. Ref. ist weit entfernt, das geflügelte Wort eines Doctor Syntax zu unterschreiben, je langweiliger der Unterricht, desto lehrreicher; aber es dürfe doch auch nicht heifsen *aut prodesse volunt aut delectare magistri*, sondern *et prodesse volunt et delectare magistri*. Eine gelegentliche Behandlung philosophischer Materien sei unmöglich. — Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik gehöre nur nach Prima; er umfafst 2 Jahre bei einjährigem Kursus, so dafs der Schüler bei ungeteilter Prima dieselbe Materie zweimal durchnimmt. Auch bei geteilter Klasse empfiehlt sich Beschränkung und Wiederholung. Bei Gelegenheit einer deutschen Philologenversammlung habe man 2 Stunden wöchentlich für diesen Unterricht gefordert; sonst sollte man die Sache nicht in Angriff nehmen. Ref. teilt diese Ansicht nicht. Das Bessere darf nie der Feind des Guten sein. Mit einer Stunde wöchentlich, also im Jahre circa 40 Stunden, kann man schon viel des Guten stiften; ja 2 Stunden wöchentlich gehen über das Gymnasium und die Realschule I. O. hinaus; so viel Zeit und Kraft darf dem Gegenstand gar nicht gewidmet werden. Die Lehrbücher von Rumpel, Beck, Hoffmann seien bekannt; als brauchbarste Logik bezeichnet Ref. die alte von Kant. Aus einer Reihe kleiner Monographieen über den Gegenstand, zerstreut in Programmen und Zeitschriften, wozu auch die einschlagenden Artikel in der Schmidschen Encyklopädie gehören, hebt Ref. zwei hervor: 1) Hofmann, Philosophische Propädeutik, encyklopädische Einleitung in das Studium der Philosophie. Passau 1872; namentlich sind die ersten 8—10 Seiten zu empfehlen, aber nur für das Gymnasium, da diese Einleitung auf den Originalstellen von Plato, Aristoteles und Cicero basiert. 2) Riebe, Bericht über den Unterricht in der elementaren Logik in der Prima der Salderschen Realschule zu Brandenburg a. d. H. Brandenburg 1878. Verf. giebt einen vortrefflichen Abrifs eines Lehrganges bis zu den Syllogismen excl. und wird diesen hoffentlich fortsetzen. Zum Ruhme des Trendelenburgschen Meisterwerkes Elementa logices Aristoteleae braucht nichts gesagt zu werden; der Wert und die Brauchbarkeit liegt besonders in den Erläuterungen, aus denen für Gymnasien und Realschulen ungemein wertvolles Material entnommen wird. — Ref. skizziert nun den Gang des Unterrichts im Anschlufs an das Riebesche Programm ungefähr in folgender Weise. Auszugehen ist von der Entstehung der Anschauung; an sie schliefst sich die Vorstellung, an diese der Begriff. Die Begriffe existieren nirgends als konkrete Gegenstände. Hier wird dem Schüler sofort eine Perspektive eröffnet in die platonische Ideenlehre und in den Gegensatz der mittelalterlichen scholastischen Schulen, des Nominalismus und Realismus. Später kommt das ausführlicher, aber schon jetzt ist die Aufmerksamkeit auf diese Punkte zu richten. Es folgt die Erläuterung der Wichtigkeit der Begriffe; die Wörter der Sprache bezeichnen vorzugsweise solche; durch sie gewinnt man eine Übersicht über die unzählige Menge der Vorstellungen; sie sind der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht; durch Begriffe ist die Möglichkeit der Mitteilung gewonnen. Mit ihnen abstrahiert man von den Verschiedenheiten und fafst die gleichen Teilvorstellungen zusammen. So kommt man zur Erklärung des Denk- oder Reflexionsvermögens, des Verstandes, schliefslich der Vernunft. Erläutert werden nun die Thätigkeiten des

Verstandes. Die Lehre von den Gesetzen der Verstandesthätigkeit heifst Logik und ist der grundlegende Teil der Philosophie; Ursprung dieser Wissenschaft; Aristoteles, Kant. Es folgt die Lehre vom Begriff. Umfang, Inhalt der Begriffe. Tier hat einen grofsen Umfang, aber keinen Inhalt; bei einem Löwen denke ich mehr, sehe ich mehr als beim Begriff Tier. Deshalb hat die Poesie es nicht mit Begriffen, sondern mit inhaltsvollen, konkreten Gegenständen zu thun. Darin liegt ihr Reiz; sie operiert mit Metaphern und Gleichnissen und stellt die tiefsten Fragen des menschlichen Lebens in Erzählungen dar. Fruchtbare Seitenblicke beleben den Unterricht mit Benutzung der Schuldisziplinen; denn der Schüler soll lernen, den Vorrat seines Wissens zu ordnen und zu begreifen. Es folgt die Einteilung der Begriffe; principium divisionis; System; jede Wissenschaft fordert eine systematische Übersicht; grofse Denker begründen eine Wissenschaft durch richtige Einteilung, z. B. Linné. Die Schulwissenschaften sind einzuteilen; gut ist es, wenn die Schüler selbst in den unteren Klassen gewöhnt und geübt sind, Einteilungen anzugeben und die Gruppierung im Gedächtnis zu haben, die Arten der unregelmäfsigen Verbalbildung in den Sprachen, die Wortarten u. s. w. Es folgt der Satz des ausgeschlossenen Dritten, der zu den dem menschlichen Verstande eigentümlichen Denkgesetzen gehört. Nun beginnt die Definition. Die Fehler derselben werden aufgewiesen und die Schüler im Definieren selbst geübt. Daran schliefst sich an die Lehre vom Urteil, die auf die Erläuterung der Kantschen Kategorieen hinausläuft. Endlich die Lehre vom Schlufs. Ref. meint, dafs gerade dieser Teil, der in den Handbüchern besonders betont zu werden pflegt, in der üblichen Ausdehnung für die Schule nicht geeignet sei. Was sollen die Schüler mit den endlosen Figuren der Scholastiker? Es ist dürre Heide für sie. Hier ist es am Platz, auf die andern Disziplinen zu verweisen, die hinreichende Gelegenheit zum richtigen Schliefsen geben, wie die Mathematik und die Lektüre der Schriftsteller. Wir Menschen reden in lauter Syllogismen, und da ist immer in der Lektüre auf den Zusammenhang der Gedanken hinzuweisen, d. h. auf die Schlüsse. Eine kurze systematische Behandlung der Schlüsse genügt; die tieferen Gründe, die Gesetze der Kausalität aufzudecken, geht über die Schule hinaus. — Eine andere Art den Unterricht aufzufassen, die im 2. Jahre anzuwenden wäre, ist im Anschlufs an die oben erwähnte Schrift von Hofmann (Passau) folgende: Der Mensch vermag sein Ich vom Nichtich zu unterscheiden; Selbstbewufstsein; Entstehung desselben im Kinde. Durch dasselbe steht der Mensch unendlich erhaben über dem Tier, das von sich nichts weifs und sich nicht besitzt. Als innere, auf unmittelbare Selbsterfahrung beruhende, deshalb unbestreitbare Thatsache ist das Selbstbewufstsein die Grundbedingung alles weiteren Wissens, Wollens und Wirkens, gleichsam der feste Punkt des Archimedes, von dem aus der Menschengeist des Verständnisses der Dinge sich zu bemächtigen sucht. Wahrnehmungsvermögen der Seele gegenüber der Welt und den eigenen Innenzuständen und Thätigkeiten, die sich als ein höchst Mannigfaltiges, in ununterbrochenem Wechsel Begriffenes darstellen. Darüber wundert sich der Mensch; dies Staunen ist nach Plato und Aristoteles der Anfang der Philosophie: τὸ θαυμάζειν ἀρχὴ φιλοσοφίας; es geht dem Fragen, Forschen vorher. Der Hirtenjunge, der sich wundert, dafs die Sonne emporsteigt und nicht herunterfällt, ist schon ein kleiner

Philosoph. Kein Kind, welches von dem Unbegreiflichen der Erscheinungen gequält wird, thut dumme Fragen; die Erwachsenen aber geben dumme Antworten; da sie die Kindesseele nicht begreifen, schrecken sie die Kinder durch barsche Antworten zurück oder machen sie durch eine über das Kindesverständnis liegende Antwort frühreif und altklug. Drei Fragen beschäftigen das Kind und den Philosophen, d. h. den denkenden Menschen, das Was? Warum? Wozu? Dieser Wissenstrieb ist dem menschlichen Geist inhärierend; er ist unabweisbar. Plato, Cicero, Thomas von Aquino, Jean Paul („schon im kleinen Kind schlummert eine ganze religiöse Metaphysik") stimmen darin überein. Durch diesen Forschertrieb unterscheidet sich der Mensch von allen andern Geschöpfen; durch ihn steht der niedrigste Wilde sonnenhoch über dem Tier. Dieses forscht nicht, denn es ist unter, Gott nicht, denn er ist über dem Forschen. *θεῶν γὰρ οὐδεὶς φιλοσοφεῖ*, sagt Plato, *οὐδ' ἐπιθυμεῖ σοφὸς γενέσθαι, ἔστι γάρ*. Hier tritt auch eine Erklärung des Wortes Philosophie ein. Pythagoras nannte sich zuerst einen Philosophen. Goethe in Hermann und Dorothea hat, ohne das Wort zu gebrauchen, das Wesen bezeichnet in der Schilderung des Pfarrherrn. Das Endziel dieser dem menschlichen Geist innewohnenden Wifsbegierde ist die Wahrheit. Das Suchen nach ihr hat den unvertilgbaren Glauben an sie zur notwendigen Voraussetzung. Der Glaube, die Wahrheit finden zu können, ist die Grundlage der Liebe zu ihr. Das Streben nach Wahrheit entspringt der inneren Gewifsheit des Menschen, zur Wahrheit und durch sie zur Freiheit berufen zu sein. Aber dem Vermögen des Menschen zu denken und zu forschen entspricht anderseits die Pflicht, die jeden Mifsbrauch der Freiheit und jedes unwürdige Denken ausschliefst. Freiheit ist nicht identisch mit Willkür und Zügellosigkeit. Weil in dem Menschen die Kraft des Willens und der Intelligenz frei ist und frei sein mufs, so ist der Mensch auch für die Folgen verantwortlich in seinem Gewissen. Dem Rechte zu forschen entspricht vernünftigerweise die Pflicht, die erkannte Wahrheit als solche auch anzuerkennen und sie in Lehre und Leben zu bekennen. Es folgt die Einleitung der Philosophie im Anschlufs an die Frage: auf welche Gegenstände richtet sich die philosophische Forschung? Die Einteilung der Alten wird besprochen, Physik, Dialektik oder Logik, Metaphysik; dann die Einteilung der Neueren mit Erklärung aller Fremdwörter und Termini. Die letzten Gründe können wir nicht erforschen. Zwischen dem Urgrund der Dinge und der Naturerscheinung liegt die Wissenschaft, die über dem rastlosen Streben sich zu erweitern, häufig an die Grenzen des menschlichen Verstandes nicht denkt. Ref. findet die Behandlung dieses Teiles sehr nützlich; vieles aus dem Unterricht in andern Disziplinen erhält hier neues Licht und wird zur Freude der Schüler an den rechten Platz gestellt. Sodann werden einzelne Teile herausgenommen, zuerst die Ethik. Das Gymnasium hat hier einen Vorteil vor der Realschule. Die Gymnasiasten sind im allgemeinen aus Horaz und Cicero bekannt mit dem Gegensatz zwischen Stoikern und Epikureern, mit der Frage: ist die *voluptas* oder die *virtus* das *summum bonum*? Der Unterschied der alten und der christlichen Ethik ist zu berühren, und es ist gut, wenn sich der Lehrer mit dem Religionslehrer in Einvernehmen setzt, der dann die weiteren Ausführungen übernimmt. Überhaupt ist es Grundbedingung eines gedeihlichen Unterrichts in der philo-

sophischen Propädeutik, dafs sich der Lehrer mit seinen Kollegen verständigt. Er arbeitet immer auf den philosophischen Überblick hin, und da nichts dem jugendlichen Geist mehr schadet als das flache, basislose Räsonnieren, so hat er stets die Überzeugung wach zu halten, dafs Philosophieren ohne Kenntnisse ein Unding ist. Alle Erkenntnis setzt Kenntnis voraus. Alle grofsen Philosophen sind wenigstens in einer Wissenshaft aufser der Philosophie Meister gewesen; dies ist zu begründen. Wer philosophieren will, mufs ernste Gedankenarbeit nicht scheuen und mufs Respekt haben vor andern Meinungen; denn er kennt die Schwierigkeit des Beweises. Dieser bildet nun in dem einen Jahre einen Hauptgegenstand; er ist besonders aus der Logik herauszunehmen, wie im andern Jahr der Begriff, das Urteil und der Schlufs. Die meisten Menschen verwechseln Meinung und Beweis. Grofse Juristen, Historiker, Naturforscher urteilen ohne vorgefafste Meinungen und Tendenzen. Die Bedeutung der Mathematik liegt in dem strengen Beweis. So ist der Boden vorzubereiten und der Sinn und Gedanken des Schülers zu hohen Dingen emporzureifsen. Das Beweisverfahren wird streng angegeben und geübt; der induktive und deduktive Beweis, die Intuition, die Hypothese und Analogie. Das kann ein Primaner alles verstehen. — Geschichte der Philosophie gehört nach der Meinung des Ref. nicht in die Schule; doch kann in jedem Jahr ein Quartal verwandt werden zur Besprechung der Hauptpunkte. In einem Jahr, wo die Lehre vom Begriff behandelt wird, eignet sich die alte Philosophie zur Besprechung, daran schliefst sich der mittelalterliche Streit zwischen Nominalismus und Realismus. Im andern Jahr ist in einfachen Zügen, aber mit sorgfältigster Ausarbeitung und Beschränkung die neuere Philosophie, Idealismus und Realismus zu behandeln. Für alle Arbeit aber mufs sich der Lehrer reichlich belohnt halten, wenn der Schüler mit dem Bewufstsein die Schule verläfst, dafs Philosophieren nicht jedermanns Sache ist, und dafs dazu die Kardinaleigenschaften jedes wissenschaftlich Strebenden nötig sind: Fleifs, Aufrichtigkeit und allergröfste Bescheidenheit.

Die Debatte, welche sich an diesen inhaltsvollen und ebenso klar wie elegant durchgeführten Vortrag anschlofs, und an der sich aufser dem Referenten besonders die Herren Schulrat Hartwig-Schwerin, Direktor Raspe-Güstrow, Direktor Nölting-Wismar, Direktor Strenge-Friedland, Oberlehrer Bolle-Wismar beteiligten, führten zu folgender Resolution: „Die Versammlung erkennt die Wichtigkeit der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien und Realschulen l. O. an".

An den Vortrag des Direktor Meyer-Parchim schlofs sich ein solcher des Direktor Dr. Sonnenburg-Ludwigslust über die Notwendigkeit der Vermehrung der Sprachstunden in den oberen Klassen der Realschule. Redner bemerkte in Kürze ungefähr Folgendes: Über die Realschule l. O. herrschen vielfach noch falsche Ansichten und Vorstellungen; man hält sie für Fachschulen. In einem Artikel der Nationalzeitung, in welchem Prof. Hermann Lessing gelegentlich auf Gymnasium und Realschule zu sprechen kommt, glaubte er die sog. Realschulfrage (Erweiterung der Berechtigungen der Realschule) mit der Behauptung abthun zu können, dafs er die Realschule für eine Fachschule erklärte, und eine Fachschule müsse selbstverständlich dem Gymnasium nachstehen in Bezug auf die allgemeine ideale Bildung, die der Schüler bekommen solle. Wie sind

n solche Ansichten über die Realschule überhaupt möglich? Dafs die Real-
hule eine Fachschule ist, braucht nicht widerlegt zu werden. Freilich kann
an zu einer solchen Ansicht kommen, wenn man den Lehrplan der Realschule
erflächlich ansieht; da findet man für Prima drei Zeichenstunden und auch
r Englisch nur drei Stunden. Dies ist ein grofses Mifsverhältnis. Das
ymnasium hat in Prima wenigstens 16 Stunden für fremde Sprachen,
ekunda 18 Stunden, die Realschule hat in Sekunda nur 11 Stunden und in
rima 10 Stunden. Das ist zu wenig. Die Sprachstunden müssen vermehrt
erden; ein mehr äufserer und ein innerer Grund verlangen dies.
unächst nämlich verlangt das Reglement von den Abiturienten mehr im
ranzösischen und Englischen, als in so wenigen Stunden geleistet werden
ann; sodann aber und besonders liegen in keinem Unterrichtsgegenstande
viele und so wichtige Momente für allgemeine ideale Bildung wie in den
prachen. Dies nachzuweisen ist kaum nötig; es ist eine anerkannte Wahr-
eit. Die Sprachstunden in Prima und Sekunda der Realschule müssen daher
ermehrt werden; es fragt sich nur, wie soll man die Zeit gewinnen?
n Prima ist eine Zeichenstunde zu streichen; aufserdem genügen
Stunden in den Naturwissenschaften anstatt 6 Stunden; auf
iese Weise lassen sich 3 Stunden für die Sprachen gewinnen. In
ekunda genügen ebenfalls 4 Stunden in den Naturwissenschaften
nstatt 6 Stunden; es lassen sich dadurch 2 Stunden für die Sprachen
ewinnen.

Da die Versammlung in die Debatte über diesen Vortrag erst am Schlufs
es noch auf der Tagesordnung stehenden Referats des Dr. Foth-Ludwigs-
ust einzutreten beschlofs, so ergriff dieser sofort das Wort, um seine An-
ichten über die Lektüre im Englischen und Französischen auf
en Realschulen I. O. zu entwickeln. In jüngster Zeit werde die innere
rganisation der Realschule I. O. mehr untersucht, nachdem die sogenannte
erechtigungsfrage lange einseitig behandelt worden sei. Solche Unter-
uchung müsse besonders an die neueren Sprachen anknüpfen, da hier
er wesentlichste Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule liege;
ad wiederum stehe die Lektüre als besonders wichtig für die Bildung
es jugendlichen Geistes im Vordergrund des Interesses. So wie die Ver-
ältnisse jetzt liegen, vermisse man auf diesem Gebiet jegliche Übereinstimmung und jegliche Einheitlichkeit. Man sei sich weder darüber einig,
elche Schriftsteller zu lesen seien, noch darüber, wie sie zu lesen
ien. Schriftsteller der verschiedensten Zeiten und des verschiedensten
halts würden auf gleichartigen Anstalten gelesen. Dramen der klassischen
eriode begegneten neben solchen aus der romantischen Schule, Lustspiele
olières und Shakespeares neben Sittenkomödien der neuesten Zeit, Gedicht-
ammlungen, Schriften historischen, politischen, philosophischen Inhalts,
omane, Novellen, Anekdoten und Fabeln in buntester Menge. Die Zahl
r binnen Jahresfrist bei den verschiedenen Anstalten gelesenen verschieden-
tigen Stoffe schwanke zwischen zwei und zwölf; auf der einen Anstalt
erde die klassische, auf der andern die Konversationssprache gepflegt.
ch eine feste, sichere Methode in der Erklärung der gelesenen Schrift-
eller sei nicht vorhanden; das beweisen die verschiedenartigsten
chulausgaben der neusprachlichen Schriftsteller. Ref. kennt 14 ver-
hiedene Sammelausgaben, die ebenso für Realschulen wie für höhere Töchter-

schulen empfohlen würden. Solcher Mangel an Einheitlichkeit in einem der wichtigsten Unterrichtszweige sei Mangel an Einheit in der Anstalt selbst. Daher betont Ref. die Notwendigkeit, in solches Chaos Ordnung zu bringen, solch willkürlichen Zuständen ein Ende zu machen. Man müsse das Gymnasium und seine auf dem Gebiet der Lektüre bewährte Methode zur Richtschnur nehmen natürlich unter Berücksichtigung der durch die Natur der neueren Sprachen bedingten Verschiedenheiten in der Wahl und Behandlung der Schriftsteller. Zunächst müsse ein fester Kanon von Schriftstellern aufgestellt werden, aus dem die regelmäfsige Lektüre zu entnehmen sei. Erst in zweiter Linie kämen andere Wünsche in Betracht, wie die Einschränkung kommentierter Ausgaben, Einteilung der Lektüre in regelmäfsige Klassenlektüre, Privatlektüre und kursorische Lektüre. Bei Aufstellung eines solchen Kanons dürften blofs solche Werke Aufnahme finden, welche den Schüler anregten zum Denken, seinen Verstand bildeten, seinen Geschmack veredelten; kurz schwierige Werke; das Beste nach Inhalt und Form sei gerade gut genug. Ferner müsse der Schüler durch solche Lektüre in speziell französische, resp. englische Anschauung, Leben, Sitten, Gebräuche, Geschichte eingeführt werden. Also nicht allein Lieder, Romane, Novellen, Erzählungen, komische oder Gefühlspoesie, sondern auch im allgemeinen philosophische und exakt wissenschaftliche Werke, wofern sie nicht das besondere Gepräge französischen oder englischen Geistes trügen, seien auszuschliefsen; ebenso die gesamte Lyrik im engern Sinne, das komische Epos und das gesamte Drama; einzustellen seien dagegen 1) die Geschichtsschreibung, 2) die Rede, 3) das Epos, 4) das klassische Drama. Bekanntschaft mit den übrigen Gattungen der Litteratur könne durch Privat- und kursorische Lektüre vermittelt werden. Als vorzugsweise bei Aufstellung des betr. Kanons zu berücksichtigende Schriftsteller nennt Ref. folgende: Shakespeare, Milton (die ersten Gesänge des Paradise lost), Macaulay (History of England), Dickens (A childs history of England und Christmas Carol) für die englische, Molière, Corneille, Boileau (sorgfältige Auswahl), La Fontaine (Fables), das altfranzösische Rolandslied in neufranzösischer metrischer Übersetzung, Mirabeau (Reden), Mignet (Révolution française) für die französische Lektüre.

Die sich an beide Vorträge anschliefsende Debatte ergab, dafs die Versammlung im Wesentlichen mit den sowohl von Direktor Sonnenburg, wie von Dr. Foth in ihren Vorträgen entwickelten Ansichten einverstanden war. Die von dem ersteren, wie auch von anderer Seite vertretene Ansicht, dafs der wünschenswerten Vermehrung des neusprachlichen Unterrichts durch Verringerung des Zeichen- und naturwissenschaftlichen Unterrichts Raum geschafft werden müsse, stiefs auf begründeten Widerspruch. Es wurde geltend gemacht, dafs namentlich durch Beschneidung des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Charakter der Realschule verändert werde. — Wegen vorgerückter Zeit mufsten die Verhandlungen hier abgebrochen werden, nachdem vorher noch als Ort der nächstjährigen Versammlung Friedland in Mecklenburg-Strelitz bestimmt worden war.

Am Nachmittag vereinigten sich die Teilnehmer an der Versammlung zu einem gemeinsamen Mittagsmahl.

Die neunte Versammlung mecklenburgischer Schulmänner fand dem im vorhergehenden Jahre in Ludwigslust gefafsten Beschlufs entsprechend am

1881 zu Friedland unter dem Vorsitz des dortigen Gymnasial-
Dr. Strenge statt. Die Verhandlungen eröffnete Prof. Dr. Dühr-
mit dem Bericht über ein Gespräch, welches er vor 25 Jahren
nder von Humboldt über das damalige höhere Schulwesen Deutsch-
abt hatte. Humboldt beklagte namentlich eine erkennbare Über-
; der Schüler mit Lernstoff, unter der die Ausbildung des Charakters
isse. Er verglich in bezeichnender Weise das höhere Schulwesen
i Prokrustesbett, auf dem die Schüler geistig und leiblich zu Grunde
Das multum früherer Zeiten stellte er den multa der Gegenwart
r. Er verlangte vernünftige Auswahl des Wichtigen aus der
Masse der Disziplinen und des Unterrichtsstoffes, weises Mafs-
les Lehrers und richtige Beschränkung der Anforderungen,
r an die Schüler stellte; er wies dabei auf die unselige Masse der
szahlen, den Formelkram der Mathematik und den Paragraphen-
der lateinischen und griechischen Grammatik hin. Auch das rechte
dergreifen des Unterrichts und die gegenseitige Ergänzung
rer vermifste er; lauter Dinge, die statt wahrer Bildung Unordnung
öpfen der Jugend und Zerfahrenheit bewirkten. Er empfahl näher
te Ziele, Einschränkung der häuslichen Arbeit und die
ng durch das rechte, lebendige Beispiel des Lehrers. Dem
leiner Anstalten in kleinen Städten gab Humboldt den Vorzug; da
Disziplin leichter zu handhaben und der Verkehr zwischen Schule
ein lebendigerer und regerer. Strafarbeiten als Zuchtmittel
rurück; sie verderben die Lust an der Arbeit, und das habe üble
Eine Ohrfeige dagegen zur rechter Zeit und am rechten Ort wirke
„Da gab er mir eins an die Ohren; ich war wie neu geboren"
te der grofse Naturforscher als Ausspruch Goethes.
em Bericht folgte ein Vortrag des Realschullehrers Haberland-
itz über „neuere pädagogische Arbeiten, die Didaktik der
issenschaftlichen Disziplinen betreffend." Nach einigen
len Betrachtungen über die Fundamentalunterschiede zwischen Gym-
nd Realschule und die trotzdem gemeinsamen Aufgaben beider wendet
gegen die Meinungen einer Anzahl Fachmänner, welche wie Müller-
., Kräpelin-Hamburg u. a. den Wert des naturwissenschaft-
Unterrichts als Bildungsmittel überschätzten. Unter An-
iniger Stellen aus den Werken der beiden erwähnten Autoren weist
estreben der sog. Darwinianer zurück, fremde, namentlich aus der
itlehnte Begriffe in den naturwissenschaftlichen Leitfäden zu ge-
Ref. verteidigt und empfiehlt die Lübensche Methode, die
pelin nicht korrekt im 10. Heft von Krummes Archiv 1880 beurteilt
ei. Mit folgenden Thesen schliefst Ref. seinen Vortrag:
ie Naturwissenschaften sind auch auf den Gymnasien in möglichst
reiter Weise einzuführen.
ur die analytische Methode hat beim naturwissenschaftlichen Elemen-
runterricht Erfolg.
ie in der Wissenschaft beliebte Differenzierung der wissenschaft-
chen Fächer in die Schule einzuführen, widerspricht den Forderungen
iner verständigen Konzentration des Unterrichts.

4) Viel Zeit ist zu sparen durch die Verschmelzung nahe gelegener Zweige verschiedener Wissenschaften, z. B.
   a. Mathematik und Physik auf der oberen Stufe.
   b. Mineralogie und Chemie auf der mittleren.
   c. Chemie und Physik auf derselben.
   d. Geographie und Physik auf der oberen Stufe.

Auf eine Begründung seiner Thesen, welche vielfachen Widerspruch aus der Mitte der Versammlung, namentlich von Seiten der Herren Konsistorialrat Naumann-Kublank, Direktor Nölting-Wismar, Direktor Strenge-Friedland, Subrektor Marx-Friedland fanden, verzichtet der Ref. und verweist auf die allgemeine Schulzeitung von Prof. Dr. Stoy-Jena, worin sein Vortrag im laufenden Jahrgang abgedruckt werden wird.

Konsistorialrat Naumann-Kublank lenkt hiernach die Aufmerksamkeit der Versammlung auf den deutsch-evangelischen Schulverein, welcher von dem Prof. Dr. Kolbe-Stettin geleitet wird und in Stettin seinen Vorort hat.

Es folgte als dritter Gegenstand der Tagesordnung ein Vortrag des Gymnasiallehrers Rieck-Friedland über den Stoff und die Methode des Religionsunterrichts an Gymnasien. Ref. klagt eingangs über die, wie vielfach bemerkt sei, geringen Erfolge desselben. Schuld daran trage zunächst die Stellung der Disziplin im Lehrplan, häufig auch die Stellung des betr. Lehrers in der einzelnen Klasse, namentlich der Prima. Rücksichtlich jener macht er aufmerksam auf die Unklarheit, die in der Fixierung des Endzwecks des betr. Unterrichts immer noch bestehe. Nach seiner Meinung falle demselben ein wichtiger Teil an dem Erfolg des gymnasialen Unterrichts überhaupt zu, insofern derselbe dem Schüler die Fähigkeit zu verschaffen bestimmt sei, über religiöse Dinge zu denken und zu urteilen. Das erbauliche Element, das ihm manche vindizieren, trete zwar vor dieser Bedeutung zurück, verstehe sich aber von selbst, sobald sich die Persönlichkeit des Lehrers für den Unterricht qualifiziere. Ref. verlangt wegen der Bedeutung des Religionsunterrichts eine Reifeprüfung in der Religionswissenschaft auch für die mecklenburgischen Gymnasien. Für den Lehrer beansprucht er zur Kräftigung seiner Stellung gegenüber den Schülern den Unterricht wenigstens in noch einer Disziplin in Prima. Von weiteren Kreisen, Eltern, Geistlichen u. s. w. verlangt er Unterstützung, die gar häufig vermifst werde. Sodann aber sei ein Hauptgrund für jene bemerkten Mifserfolge der Mangel in der Auswahl des Stoffes. Es werde und müsse jetzt auf Grund des Lehrplans zu viel durchgenommen werden. Er empfiehlt Beschränkung der in der Klasse zu behandelnden Kirchengeschichte; auszugehen sei von der Reformationsgeschichte; daran müsse sich die Behandlung des apostolischen Zeitalters und des Urchristentums anreihen; schliefslich empfehle es sich, die neuere Entwickelung der theologischen Wissenschaft in grofsen Zügen zu behandeln, also von der Orthodoxie des 16. Jahrhunderts bis zur Union fortzuschreiten. Die Glaubenslehre sei im Anschlufs an die Confessio Augustana zu behandeln und sachgemäfs zu beschränken. Der gesamte Unterricht müsse ein durchaus methodischer sein, sich namentlich fernhalten von zu tiefem Eingehen auf die Hilfswissenschaften wie Philosophie u. s. w., und dem Nebeneinandertraktieren der verschiedenen Zweige des Unterrichts. Solches verwirre die Schüler. Als

eutlich historische Disziplin müsse der Religionsunterricht angesehen den, in die bei gegebener Gelegenheit ein Teil der Glaubenslehre oder philosophische Erörterung einzufügen sei. Endlich empfiehlt Ref. unter werfung der sokratischen Methode zweckmäfsige Verbindung der akroaschen und erotematischen für den betr. Unterricht. Der apologetische akter sei demselben in den oberen Klassen gegen gegenwärtig nicht n hervortretende ungünstige und feindselige Urteile zu wahren.

Aus der sich an diesen Vortrag anschliefsenden Debatte, an welcher die Herren Konsistorialräte Langbein-Neustrelitz und Naumann-Kublank, Direktoren Nölting-Wismar und Strenge-Friedland, Prof. Dühr-Friedland, lische-Ludwigslust und der Ref. beteiligten, heben wir hervor, dafs der chlag, eine Reifeprüfung in der Religion auch an den mecklenburgischen nasien einzuführen, ebenso befürwortet (Naumann, Strenge) wie bekämpft ling) wurde. Die von zwei Seiten geäufserte Ansicht, dafs der Religionsrricht „centrale Stellung" unter den Disziplinen des Gymnasiums ehmen müsse, fand entschiedenen Widerspruch, da solche im Gymnasium r dem sprachlichen Unterricht, also dem lateinischen, griechischen und schen gewahrt werden müsse; sie wurde auch modifiziert und von dem dahin erklärt, dafs der Religionsunterricht nur vor andern Disziplinen net sei, die Denkkraft des Schülers zu schärfen und den Charakter lben zu bilden. Dieselbe Fähigkeit wurde für den altklassischen und schen Unterricht von andrer Seite (Nölting) in Anspruch genommen. istorialrat Langbein glaubte, der Ausdruck „centrale Stellung" beziehe nach dem Sinne derer, die ihn gebraucht hätten, weniger auf den gionsunterricht als solchen als vielmehr darauf, dafs auch im Gymnasium im Leben christlicher Sinn alles zu beherrschen und zu durchgen habe. Daher auch die so zweckmäfsige wie natürliche Forderung, der Religionsunterricht jedesmal in der Hand des Klassenlehrers liege. Wegen vorgerückter Zeit konnten die übrigen Punkte der reichhaltigen sordnung, ein Vortrag des Direktors Strenge-Friedland über „die st des Vortrags", einer des Subrektors Marx-Friedland über den henunterricht in Quinta, sowie 7 vom Direktor Strenge aufgestellte sen über die Cicerolektüre nicht mehr zur Verhandlung gestellt len. Dieselben lauten:

1) Die Lektüre Ciceros, welche auf die Sekunda und Prima des Gymnasiums zu beschränken ist, bezweckt
   a. die Einführung der Schüler in die stilistisch am höchsten stehenden Werke der lateinischen Prosa.
   b. die Einführung der Schüler in die Redekunst Ciceros als des bedeutendsten lateinischen Redners (praktische Ausübung, Theorie) und in seine Erörterungen über allgemein interessierende philosophische Themata.
   c. die Einführung der Schüler in das genauere Studium der Zeit, die den politischen, litterar- und kulturhistorischen Hintergrund der Werke Ciceros bildet; endlich
   d. die genauere Bekanntschaft der Schüler mit der Persönlichkeit Ciceros selbst: das Urteil über die hervorragenden Seiten seines Charakters und über die Schattenseiten desselben, über seine Be-

deutung in politischer und litterarhistorischer Hinsicht mufs sich auf eigene Lektüre gründen und durch solche befestigt werden.

2) Zur Erreichung des sub 1, a angegebenen Zweckes empfiehlt es sich für den Lehrer, bei dem der lateinischen Grammatik und Stilistik gewidmeten Unterricht (in I und II je 3 Stunden) von der Lektüre Ciceros auszugehen und an dieselbe (Klassenlektüre oder Privatlektüre) anzuschliefsen
   a. die Aufsätze,
   b. die Exercitia (namentlich in Sekunda),
   c. Übungen im Retrovertieren.
3) ZurErreichung des sub 1, b angegebenen Zweckes darf man von der Voraussetzung ausgehen, dafs unter den heutigen Verhältnissen das Studium der Redekunst in ihrem theoretischen und praktischen Teil die Jugend hinlänglich interessiert. Deshalb ist zu empfehlen die umfangreiche Lektüre passender Reden, auf deren Technik mehr als bisher Rücksicht zu nehmen ist, und die Lektüre ausgewählter Partieen aus den rhetorischen Schriften Ciceros.
4. Die Lektüre der philosophischen Werke Ciceros ist im Hinblick auf seine viel geringere Bedeutung als Philosoph angemessen zu beschränken, immerhin aber erwünscht. Der griechiche und deutsche Unterricht wirkt nach dieser Seite hin fruchtbarer.
5. Bei der Auswahl der Lektüre Ciceros ist endlich der sub 1, c angegebene Zweck in systematischer Weise zu berücksichtigen; demgemäfs sind unter den Reden vor anderen diejenigen ins Auge zu fassen, welche für die Beurteilung der sozialen und politischen Verhältnisse der Zeit von besonderer Wichtigkeit sind.
6. Für die Erreichung des sub 1, d angegebenen Zweckes genügt die Lektüre der in 3, 4, 5 ins Auge gefafsten Werke so, dafs die Briefe, deren Erklärung besonders viel Zeit in Anspruch nimmt, für die Schullektüre nicht weiter berücksichtigt zu werden brauchen. Für die Privatlektüre (vgl. These 2) sind sie zu empfehlen.
7) Folgende Schriften und Reden Ciceros sind für die Klassenlektüre in erster Linie zu berücksichtigen:
   a. Sekunda b: 1. Cato maior. 2. 2 Catilinariae.
      Sekunda a: 1. Eine Verrina (IV). 2. de imperio Cn. Pompei. 3. Die 2 in Sekunda b nicht gelesenen Catilinariae.
   b. Prima: 1. Miloniana. 2. Ligariana. 3. 2 ersten Philippicae. 4. Sestiana. 5. Ein Buch de oratore. 6. de officiis mit Auswahl. 7. Tuscul. disp. lib. I oder V.

Des Nachmittags vereinigten sich die Teilnehmer an der Versammlung zu einem heitern Mahl auf dem Rathaussaal. Als Ort der nächstjährigen Versammlung ist Parchim in Aussicht genommen.

Friedland. Strenge.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Der Religionsunterricht in der Gymnasial-Sekunda.

Ein Blick in die Gymnasialprogramme und Religionshülfsbücher lehrt, dafs die Ansichten über den Religionsunterricht in den oberen Klassen noch immer vielfach aus einander gehen, nicht nur hinsichtlich des Endzieles und der Methode, sondern auch in Bezug auf Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes. Eine Verständigung auf diesem Gebiete wird durch die Verschiedenheit der theologischen Standpunkte erschwert, allein sie erscheint doch nicht so unmöglich, wenn man theologische Neigungen zurückdrängt und mehr das ins Auge fafst, was das Gymnasium in diesem so wichtigen Unterrichtsgegenstande leisten kann und soll. In diesem Sinne lege ich den Fachgenossen die folgenden Bemerkungen zur Prüfung vor; sie beschränken sich auf den Unterricht in der Sekunda und betreffen hauptsächlich die Auswahl und Verteilung des Stoffes.

Was die allgemeine Aufgabe unseres Unterrichtsfaches anlangt, so begnüge ich mich damit, einige Sätze als Voraussetzungen an die Spitze zu stellen; eine eingehende Erörterung derselben würde eine besondere Untersuchung erfordern. Zunächst soll die Religionsstunde keine Erbauungs-, sondern eine Unterrichtsstunde sein, sie soll christliche Erkenntnis fördern und zu diesem Zwecke Kenntnisse aneignen; dafs durch den Gegenstand selbst bei angemessener Behandlung mehr als in anderen Fächern eine Einwirkung auf Gefühl und Willen stattfinden kann und mufs, bedarf für denjenigen, welcher diesen Unterricht mit Neigung erteilt, keiner Erörterung. Ferner mufs auf der oberen Stufe das Mafs der Kenntnisse sowohl wie des Verständnisses erheblich über dasjenige hinausgehen, was die Volksschule erreicht. Die religiöse Bildung darf in keinem Mifsverhältnis zu der allgemeinen Bildung des Gymnasiasten stehen; diejenigen, welche einst auf verschiedenen Lebensgebieten leitende Stellungen einnehmen wollen, müssen auch in den Stand gesetzt werden, als evangelische Christen von dem

Grunde ihres Glaubens Rechenschaft zu geben und in religiösen Fragen sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Dafs die Schule hierzu nur den Grund legen kann, ist bei der geringen Stundenzahl und der mangelnden Reife der Schüler selbstverständlich. Aber Liebe zum Evangelium und Interesse für religiöse Fragen zu erwecken, späteres Nachdenken über dieselben zu ermöglichen und in die rechte Bahn zu lenken, vor allem durch Hervorhebung des Wesentlichen einseitigem Aburteilen nach Kräften vorzubeugen — das erscheint mir gerade in unserer Zeit, in welcher auch unter Gebildeten so oft auf diesem Gebiete die urteilslose Phrase sich breit macht, als die grofse und schöne Aufgabe des Religionsunterrichts der höheren Schule. Am wenigsten wird dies durch eine rein systematische oder mehr disputationsmäfsige Behandlung der Glaubenslehre erreicht, welche dem jugendlichen Geiste wenig angemessen ist. Uns Protestanten ist die Bibel die alleinige Erkenntnisquelle, an der alle Dogmatik geprüft werden mufs. Sie mufs den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, für sie soll der Schüler Verständnis und damit auch Liebe gewinnen. Was aus der Geschichte der Kirche und der speziellen Glaubenslehre gegeben werden mufs, kann hier unerörtert bleiben, da diese Mitteilungen in die Prima gehören; sie müssen das Ganze abschliefsen, da sie die Kenntnis der apostolischen Lehre voraussetzen und eine gröfsere Reife des Schülers erfordern. Jedenfalls dürfen sie nicht mehr als ein Jahr in Anspruch nehmen, damit das zweite für die Lektüre schwererer Schriften des neuen Testaments bleibt.

Somit hat die Sekunda allein mit der Bibel zu thun. Letztere ist dem Schüler nicht unbekannt: in den unteren Klassen sind ihm ihre wichtigsten Erzählungen eingeprägt, in Quarta und Tertia mufs er eine Übersicht über die israelitische Geschichte gewonnen, aus dem deutschen neuen Testament ein Evangelium und die Apostelgeschichte im Zusammenhange gelesen haben, auch die Reihenfolge und die Einleitung der biblischen Schriften sowie die notwendigsten Daten sicher wissen. Wie ist auf diesem Grunde weiter zu bauen? Wie ist die Fülle des sich herandrängenden Stoffes zu sichten, um in zwei Jahren bei ruhigem Gange des Unterrichts sicheres Wissen zu erzielen? Zunächst ist wirklich in den Inhalt der Bibel einzuführen und zwar durch Lektüre teils ausgewählter Stellen teils ganzer Schriften im Zusammenhange. Das letztere hat unbedingt den Vorzug, da es den Schüler, wenn auch auf einem kleinen Gebiet, völlig heimisch macht und die Möglichkeit gewährt, ihn den Fortschritt und die Gliederung der Gedanken erkennen zu lassen; aber nur im neuen Testament wird es sich mit einer Ausnahme, welche nachher zu besprechen ist, durchführen lassen.

Belehrungen aus der Einleitungswissenschaft, Archäologie u. s. w. verdienen nur insoweit Berücksichtigung, als sie jenem

wecke dienen. Die Bibel interessiert den Schüler zunächst nicht s litterarisches Produkt, sondern als die Quelle, aus welcher er ligiöse Erkenntnis schöpft, als die Urkunde, welche ihm die ssische Zeit des Christentums lebendig vor Augen führt. Daher ufs das alte Testament hinter dem neuen zurückstehen und nicht ter dem Gesichtspunkt behandelt werden, dafs die äufsere Geichte, die Kulturentwickelung und das Schrifttum des hebräischen lkes in den Vordergrund tritt; nur dasjenige hat aus ihm Bechtigung, was zum Verständnisse des neuen Testaments notwendig

Dafs auch bei dieser Beschränkung noch ein reicher Stoff rig bleibt, welcher sorgfältiger Auswahl bedarf, wird später zu gen sein. Das neue Testament mufs griechisch gelesen werden. ist dies keineswegs zu schwierig, vorausgesetzt, dafs der Schüler den früheren Klassen mit dem Stoffe vertraut geworden ist, d die Erklärung sich vorzugsweise dem Inhalte zuwendet. Auf rachliches ist nur einzugehen, wo es für den Sinn in Betracht mmt, besonders hervortretende Eigentümlichkeiten des neutamentlichen Idioms können gelegentlich kurz hervorgehoben rden; für viel fruchtbringender halte ich es, einzelne wichtige griffe zu besprechen und die betreffenden griechischen Worte zuprägen, doch dürfen es nicht zu viel sein, damit der Schüler ht verwirrt werde. Bei den Lehrschriften ist dieses Verfahren entbehrlich, aber auch in den historischen trägt es nicht wenig Erleichterung des Verständnisses bei. Und welche Anaulichkeit gewährt das Lesen des Grundtextes, wie viel Schwierigten räumt es hinweg, welche sich der Besprechung der Lutheren Übersetzung entgegen stellen, wie bewahrt es den Schüler gedankenlosem Nachlesen!

Welche Schriften sind zu lesen? Der Schüler mufs vor em mit dem Leben Jesu möglichst vertraut werden, sodann t der Geschichte der apostolischen Zeit. Während aber die hre Jesu von seiner geschichtlichen Erscheinung bei fortfender Lektüre nicht getrennt werden kann, auch in ihrer erbenen Einfachheit dem Sekundaner wohl verständlich ist, emehlt es sich für das apostolische Zeitalter Geschichte und Lehre trennen. Die Grundgedanken der paulinischen und johanischen Theologie müssen ja dem Schüler nahe gebracht werden, er sie können es erst in der obersten Klasse und bilden dort ch die natürliche Grundlage für die Mitteilungen aus der rchengeschichte und Symbolik. Somit bleibt für Sekunda nur e Übersicht über die Geschichte des apostolischen Zeitalters Vorbereitung für die Lehre.

Schon aus dem oben Bemerkten erhellt, dafs ich es nicht zu ligen vermag, wenn man ein Leben Jesu zwar auf Grund der ktüre, aber mit gleichmäfsiger Benutzung aller Evangelien bt. Denn bei einer nur harmonistischen Zusammenstellung n der Lehrer nicht stehen bleiben, da die Schwierigkeiten der

Vereinigung auch vom Schüler nicht unbemerkt bleiben, also besprochen werden müssen. Dies führt zu Fragen, für deren Besprechung nicht blofs dem Lehrer die Zeit, sondern auch dem Schüler die Reife des Urteils fehlt. Giebt aber der Lehrer Resultate ohne Begründung, so erscheint mir dies Verfahren am verwerflichsten, denn es gewöhnt den Schüler auf einem Gebiete gedankenlos nachzusprechen, auf welchem die persönliche Überzeugung alles gilt. Im besten Falle wird der Erfolg sein, dafs der Schüler ein Schema des Lebens Jesu im Kopf hat, welches bei dem Mangel an allgemein anerkannten wissenschaftlichen Resultaten auf diesem Gebiete nur subjektiven Wert haben kann, in den Evangelien selbst aber recht wenig zu Hause ist, da die abwechselnde Benutzung derselben ihn nur verwirrt. Welchen Vorteil bietet dagegen die fortlaufende Lektüre eines Evangeliums! Nur so ist ein genaues Eingehen auf das Einzelne möglich, nur so gewinnt der Schüler einen Einblick in den Gedankenfortschritt und die Disposition des Buches. Am wenigsten eignet sich als Anfangslektüre das Johannesevangelium, da es die Synoptiker voraussetzt, das Historische zurücktreten läfst und überhaupt zu schwer ist; sein Gedankeninhalt kann erst in Prima einigermafsen zum Verständnis gebracht werden. Für Lucas hat man die paulinische Richtung und die Verwandtschaft mit der Apostelgeschichte, welche später zu lesen ist, geltend gemacht. So gewichtig dieser Grund auch ist, so ziehe ich dennoch den Matthäus vor. Er hat die Reden des Herrn, die vollständig zu lesen und eingehend zu besprechen sind, am ausführlichsten, er bietet die klarste Gliederung des Stoffes; ein Umstand, welcher von nicht zu unterschätzendem Vorteile für den Unterricht ist. So sehr nun aber eine systematische Behandlung des ganzen Lebens Jesu zu verwerfen ist, eben so sehr empfiehlt es sich, am Schlufs der Matthäuslektüre mit Heranziehung des Wichtigsten aus den andern Evangelien die Leidensgeschichte, sowie wichtige Seiten seiner Wirksamkeit, erstere mit Rücksicht auf die historische Folge der Berichte, letztere mit Rücksicht auf die Verwandtschaft des Inhalts kurz zusammenzustellen. Jedenfalls müssen die Wunder und Gleichnisse, auch die dem Lucas und Marcus eigentümlichen, welche hier nachzuholen sind, nach bestimmten Gesichtspunkten gruppiert werden. Geschieht dies in übersichtlicher Weise und ist in der Tertia — was ich für sehr wünschenswert halte — ebenfalls der Matthäus gelesen worden, so ist die Absolvierung des bisher Besprochenen in einem Semester durchaus ausführbar. Das Resultat an sicheren Kenntnissen müfste sein, dafs der Schüler eine allgemeine Übersicht über den Matthäus, die Wunder und Gleichnisse des Herrn, eine speziellere über die Bergpredigt geben kann. Auch halte ich es nicht für unwesentlich, dafs er neben bezeichnenden griechischen Ausdrücken sich die wichtigsten Kapitelzahlen in den Synoptikern gemerkt hat; es ist dies keineswegs blofser Ge-

dächtniskram, sondern erleichtert wesentlich die Orientierung und macht auch bei häufiger gelegentlicher Repetition keine Schwierigkeit.

Zur Einführung in das apostolische Zeitalter ist die Apostelgeschichte unentbehrlich; die Reden in derselben brauchen nicht vollständig gelesen zu werden, da ihre Erklärung viel Zeit raubt, welche für wichtigere Dinge verwandt werden mufs. Denn das Leben Pauli, welches hier den Mittelpunkt bildet, ist aus seinen Briefen zu ergänzen; auch schliefst sich hier am besten dasjenige an, was aus der Einleitung ins neue Testament mitzuteilen ist. Bei der Fülle des Stoffes ist nur eine Lektüre ausgewählter Stellen möglich. Die Entstehung der wichtigsten Lehrschriften, das Hervorwachsen derselben aus den Aufgaben und Bedürfnissen ihrer Zeit mufs dem Schüler zum Bewufstsein gebracht werden. Dies geschieht am besten, wenn alle diese Belehrungen nicht gesondert etwa nach der Reihenfolge der Briefe gegeben werden, sondern innerhalb der Geschichte des Zeitalters ihre Stelle finden d. h. in die Lektüre der Apostelgeschichte an geeigneter Stelle eingereiht werden. So kann der Brief Jacobi an der Stelle, wo von den verschiedenen Trägern dieses Namens die Rede sein mufs, der erste Brief Petri am Schlufs des ersten Teiles der Apostelgeschichte kurz besprochen werden. Jedenfalls sind die vier grofsen Briefe Pauli in sein Leben einzugliedern, Zeit, Ort, Anlafs und Zweck der Abfassung sowie der Hauptinhalt festzustellen. Kürzer kann man am Schlufs der Lektüre die Gefangenschaftsbriefe behandeln, allenfalls den Philipperbrief hervorheben. Nach Abschlufs der Lektüre der Apostelgeschichte sind aufser dem Hebräerbrief die Synoptiker sowohl nach ihrem gemeinsamen Charakter als auch nach der besonderen Eigentümlichkeit jedes einzelnen zu betrachten. Eine Besprechung der johanneischen Schriften schliefst sich am besten der Lektüre des Evangeliums an. Den Abschlufs bildet naturgemäfs eine kurze Übersicht über die wichtigsten Übersetzungen und die Entstehung des Kanons; ein längeres Verweilen hierbei interessiert zwar die Schüler sehr, führt aber zu weit von der Aufgabe der Schule ab und wird meist schon durch den Mangel an Zeit unmöglich gemacht. In der angegebenen Beschränkung läfst sich auch die Zeit der Apostel in einem Semester behandeln. Es ist allerdings wünschenswert, dafs bereits in der Tertia nicht blofs die Apostelgeschichte deutsch gelesen ist, sondern auch die wichtigsten Daten aus dem Leben Pauli eingeprägt sind und von dem Leben der übrigen Verfasser neutestamentlicher Schriften das Wichtigste gegeben ist. Unter dieser Voraussetzung läfst es sich erreichen, dafs der Schüler am Schlufs des Semesters eine allgemeine Übersicht über die Apostelgeschichte, eine spezielle Kenntnis des Lebens Pauli, sowie Sicherheit in der Bestimmung der wichtigsten Briefe nach Zeit, Ort, Veranlassung und Zweck der Abfassung gewonnen hat.

Wie ist nun das zweite Jahr am zweckmäfsigsten zu verwenden? Häufig wird in einem dritten Semester der erste Petrus- und Jacobusbrief oder der erste Korintherbrief im Zusammenhange gelesen. Dagegen läfst sich an sich nichts einwenden. Der Inhalt dieser Schriften eignet sich durchaus für Sekunda: der Lehrtypus des Jacobus schliefst sich eng an die Lehre Christi an, in allen dreien treten dogmatische Erörterungen hinter ethischen Belehrungen zurück. Allein es bleibt dann für die Behandlung des alten Testaments nur ein Semester, und dem stehen wichtige Bedenken entgegen. Diese machen es notwendig, dafs erst in Prima an die Lektüre des Römerbriefes ausgewählte Kapitel des ersten Korintherbriefes (11. 13. 15) sowie einzelne Stellen der beiden andern angeschlossen werden. Denn eine kurze Übersicht über Israels Geschichte, welche sich in einem Semester geben läfst, genügt nicht. Zunächst kann in so kurzer Zeit nur wenig gelesen werden, daher von einer Orientierung in den Schriften selbst nicht die Rede sein. Diese aber ist für das rechte Verständnis des neuen Testaments unentbehrlich. Ohne genaueres Eingehen auf das mosaische Gesetz bleibt Christi und Pauli Stellung zu demselben unverständlich, ohne Eingehen auf die Prophetie, speziell auf die allmähliche Entfaltung der messianischen Idee bleiben viele Citate der Evangelisten, viele Aussprüche Christi, ja die ganze Stellung des Volkes zu ihm völlig dunkel; so wird der Zeitverlust, welchen das Eingehen auf Einzelheiten mit sich bringt, durch die spätere Zeitersparnis reichlich aufgewogen. Hierbei setze ich allerdings voraus, dafs der Schüler zuerst in das alte Testament eingeführt wird; es ist dies nur da völlig durchführbar, wo die Sekunda in zwei Klassen geteilt ist. In diesem Falle aber kann die Reihenfolge nicht zweifelhaft sein, d. h. sie mufs eine geschichtliche sein. In Unter-Sekunda beginnt man mit der Patriarchenzeit und schliefst mit einer Charakteristik der Zustände in Israel zur Zeit Christi, in Ober-Sekunda beginnt man mit der Erscheinung des Herrn und schliefst ungefähr mit der Zerstörung Jerusalems. Neben dieser Rücksicht auf das neue Testament haben wir noch ein praktisches Interesse, ein volles Jahr für das alte Testament in Anspruch zu nehmen. Das alte Testament dient namentlich in seinen didaktischen Schriften auch uns Christen noch zur religiösen Erbauung und wird immermehr dazu dienen, je mehr das Verständnis des Einzelnen gefördert, der Geist der hebräischen Poesie dem Schüler nahe gebracht wird. Wie sehr aber die Luthersche Übersetzung bei all ihrer Kraft und Originalität das Verstehen des Einzelnen erschwert, wie sie beständig Erklärungen und Berichtigungen, ja auch Herbeiziehung andrer Übersetzungen notwendig macht, hat jeder, welcher diesen Unterricht einmal erteilt hat, genugsam erfahren. Bei dieser Lage der Dinge wird man den Stoff noch immer sehr beschränken müssen, um in einem Jahre sichere Kenntnisse zu erzielen.

Auch die Methode mufs eine wesentlich andre sein als im neuen Testament. Die zusammenhängende Lektüre auch nur eines Buches ist unmöglich, wohl aber müssen auch hier ausgewählte Stellen die Grundlage aller Belehrung bilden, damit der Schüler sich in der Quelle selbst zurechtfinden lernt. Aus der Einleitungswissenschaft ist viel weniger zu geben als im neuen Testament, da die wissenschaftlichen Resultate hier noch viel weniger übereinstimmend sind und meist dem Schüler gegenüber nicht begründet werden können; denn auch hier sollte ihm nichts mitgeteilt werden, wovon er sich nicht selbst durch Nachlesen überzeugen kann. Es genügt, wenn man auf die verschiedenen Quellen des Pentateuch aufmerksam macht, die ältesten Stücke und einige in der Bibel selbst häufig citierte Quellenschriften merken läfst, am Schlufs die Entstehung des Kanon sowie die Reihenfolge der Bücher in der hebräischen Bibel bespricht und einiges über die Apokryphen hinzufügt. Die Propheten werden durch die Art ihrer Behandlung von selbst in die rechte historische Beleuchtung zu stellen sein.

Welchen Gang hat nun der Unterricht zu nehmen? Meist werden die Schriften der Reihe nach besprochen, wichtige Stellen dabei nachgelesen. Diese Methode ist allerdings die einfachste, bietet dem Schüler durch genauen Anschlufs an die deutsche Bibel den besten Anhalt und vergegenwärtigt am leichtesten den in einer Mittelklasse vorgeführten, jedoch vielfach wieder vergessenen geschichtlichen Stoff. Allein sie erscheint mir nicht ausreichend. Vor allem handelt es sich doch darum, dafs dem Schüler die allmähliche Entfaltung der göttlichen Offenbarung in Israel vor Augen geführt wird, und, da die Zeit nicht ausreicht überall ins Einzelne zu gehen, dafs die grofsen Wendepunkte, welche eine neue Stufe religiösen Lebens und religiöser Erkenntnis darstellen, genauer behandelt werden. So wird ein geschichtlicher Gang notwendig, welcher sich mit der Reihenfolge der biblischen Bücher nicht deckt. Aber nicht von einer Geschichte des Volkes Israel, sondern nur von der geschichtlichen Entfaltung der Offenbarungsreligion kann hier die Rede sein. Von diesem Gesichtspunkte aus ergeben sich von selbst die drei grofsen Perioden des Mosaismus, Prophetismus und der levitischen Gesetzlichkeit, welche man wieder in kleinere Zeitabschnitte zerlegen kann. In jedem derselben schliefst sich an eine kurze Repetition des geschichtlichen Stoffes, welcher im allgemeinen als bekannt vorausgesetzt werden mufs, eine Charakteristik der religiösen Entwicklungsstufe des ganzen Volkes, der grofsen Männer und ihrer Schriften an. Als Einleitung ist von der Patriarchenzeit auf Grund ausgewählter Stellen ein religiöses und sittliches Charakterbild zu zeichnen. Von der Vorgeschichte mufs Genesis I—III wegen der dogmatischen Wichtigkeit dieser Kapitel mit Hervorhebung der poetischen Einkleidung und der religiösen Grund-

gedanken besprochen werden. Von der mosaischen Zeit sind nicht blofs die Grundgedanken der Gesetzgebung, die Persönlichkeit des Mose, und der Dekalog, sondern auch wichtige Kapitel des Ceremonialgesetzes ausführlich zu behandeln; die Frage nach der Entstehungszeit der einzelnen Gesetze kommt für die Schule nicht in Betracht, sondern lediglich ihre religiöse Bedeutung. Für Josua, die Richterzeit, Samuel, Saul reicht eine kurze Übersicht aus. Genauer sind David und Salomo zu behandeln wegen der Ausbildung des Kultus und der religiösen Bedeutung des davidischen Königshauses. An dieser Stelle empfiehlt sich eine zusammenhängende Besprechung der hebräischen Poesie: von ihrer Form, ihren Gattungen sollte der Schüler ein deutliches Bild erhalten. Die Psalmen sind in möglichst grofser Anzahl zu lesen und nach verschiedenen Gesichtspunkten zu gruppieren; hat man die wichtigsten Heldenlieder in den historischen Büchern nicht bereits früher besprochen, so sind sie hier nachzuholen. Auch die Spruchdichtung gehört hierher, da ihr Kern auf Salomo zurückzuführen ist. Bei ihr wie beim Buche Hiob können nur die Grundgedanken fixiert werden, aber sie sind durch Proben zu erläutern. Poetische Stücke, welche der chaldäischen Periode angehören, sind für dieselbe aufzusparen. Die ganze Periode des Mosaismus wird etwa ein Semester in Anspruch nehmen. Am Schlusse desselben ist zu verlangen: eine genauere Kenntnis der mosaischen und davidischen Zeit, eine Übersicht über die anderen Zeitabschnitte, eine genauere Kenntnis der Psalmen, eine Übersicht über die hebräische Poesie. Daneben mufs der Schüler den Hauptinhalt der historischen Bücher, die Einteilung von Genesis und Exodus sowie wichtige Kapitelzahlen angeben können.

Das zweite Semester beginnt mit einer Besprechung des Wesens der Prophetie und ihrer Entwicklung bis 800 v. Chr. Es folgt die Blütezeit der Prophetie. Zu ihrem Verständnis ist ein kurzer Überblick über die Geschichte der getrennten Reiche notwendig. Es erscheint zweckmäfsig, die Zeit von 800—400 v. Chr. in eine assyrische, chaldäische und persische Periode einzuteilen, für jede das geschichtliche Material unter Hervorhebung der für die religiöse Entwicklung bedeutsamsten Könige und Ereignisse an die Spitze zu stellen und jedesmal die dieser Periode angehörigen Propheten in chronologischer Folge, soweit diese feststeht, anzuschliefsen. Bei der Auswahl der Lektüre giebt der messianische Gehalt und die persönliche Bedeutung des Propheten den Ausschlag. In beider Hinsicht stehen Jesaias und Jeremias voran; von ersterem ist jedenfalls Kapitel 1—12 und 36—39 im Zusammenhange zu lesen, von letzterem Kapitel 30—33 und alle Stellen, welche sein persönliches Schicksal betreffen; von beiden ist die Einteilung zu merken. Nächstdem ist der zweite Teil des Jesaias im Anschlufs an die Geschichte des Exils genauer zu behandeln; die Stellen, welche vom „Knechte des Herrn" handeln, sind

sämtlich zu lesen. Bei den übrigen Propheten genügt es, die Zeit und den Ort der Wirksamkeit, den Hauptinhalt und wichtige messianische Stellen einzuprägen. Dafs das Buch Jona der didaktischen Poesie, das Buch Daniel einer späteren Periode angehört, wird kurz zu zeigen sein. Die levitische Periode endlich kann um so kürzer behandelt werden, als wichtige Abschnitte derselben schon in Tertia berührt worden sind. Die Makkabäerzeit und die Zeit der Römerherrschaft ist nach ihren politischen, sozialen und religiösen Zuständen zu charakterisieren. Ist so die Vorbereitung des Heils in Israel bis auf die Erscheinung Christi herabgeführt, so liegt es dem Gymnasiasten gegenüber nahe, mit einem kurzen Überblick über die religiösen und sittlichen Zustände des Heidentums zur Zeit Christi abzuschliefsen. Sichere Kenntnisse sind für den Stoff dieses Semesters, in welchem der Schüler sich schwer zurechtfindet, als Anhaltepunkte für die Orientierung besonders wertvoll. Zu fordern ist Sicherheit in den Hauptdaten der Geschichte, in der Bestimmung aller Propheten nach Zeit und Ort der Abfassung, genauere Kenntnis der Bücher Jesaia und Jeremia und eine Übersicht über die messianischen Stellen.

Der vorgeführte Stoff mag manchem noch zu reichhaltig erscheinen. Dem gegenüber bemerke ich, dafs doch an der Forderung festzuhalten ist, dafs der Schüler wenn auch ein beschränktes so doch sicheres Wissen in die Sekunda mitbringe; gewisse Dinge können hier wohl repetiert, aber nicht mehr angeeignet werden. Sodann aber ist der neue Stoff nicht blofs von Zeit zu Zeit abschnittsweise zu wiederholen, sondern auch während des Unterrichts selbst darf man keine Gelegenheit vorübergehen lassen, Verwandtes aus den Pensen anderer Klassen heranzuziehen; gerade dies ist in unserem Fache, welches den häuslichen Fleifs nur wenig in Anspruch nehmen kann, von entscheidender Wichtigkeit. Endlich habe ich mich bei obigem Versuch von der Voraussetzung leiten lassen, dafs die Schule ein Eingehen auf die biblische Kritik zwar keineswegs vermeiden kann und soll, dafs sie aber die Belehrungen hierüber schon aus dem Grunde möglichst einzuschränken die Pflicht hat, weil sie besseres zu thun hat. Wie weit die Schule auf diesem Gebiet im einzelnen gehen darf, kann hier nicht mit kurzen Worten angegeben werden; dies bedarf einer eingehenden Erörterung, deren Ergebnis immer vom persönlichen theologischen Standpunkte beeinflufst sein wird. Dem Verfasser aber kam es zunächst darauf an, dasjenige in den Vordergrund zu stellen, worüber eine Verständigung auch unter Fachgenossen verschiedener theologischer Richtung möglich ist.

Berlin. B. Wegener.

## Rettung eines Teiles des römischen Heeres nach der Schlacht im Teutoburger Walde.

Unter der obigen Überschrift findet sich A. Dederich in Emmerich veranlafst, „zur Rechtfertigung und um weiteren Mifsverständnissen vorzubeugen", in der Monatsschrift für die Geschichte Westdeutschlands IV (1878) S. 720 die Übersetzung zu motivieren, die er von den bekannten Worten des Velleius Paterculus über die Thätigkeit des Legaten L. Asprenas in seiner Kritik der Quellenberichte über die Varianische Niederlage im Teutoburger Walde (Paderborn 1868) S. 31 gegeben hatte. Was D. bestimmt hat, „sich zu rechtfertigen", weifs ich nicht, jedenfalls verdient seine Interpretation die entschiedenste Zurückweisung. Velleius sagt II 120, 2: *reddatur verum L. Asprenati testimonium, qui legatus sub avunculo suo Varo militans gnava virilique opera duarum legionum, quibus praeerat, exercitum immunem tanta calamitate servavit matureque ad inferiora hiberna descendendo vacillantium etiam cis Rhenum sitarum gentium animos confirmavit.* Dederich übersetzt „dem Sinne nach" folgendermafsen: „Asprenas ... rettet mit Hülfe seiner zwei Legionen, denen er vorstand (die er vom Rheine her geführt hatte), das Heer, d. h. dasjenige Heer, d. h. denjenigen Teil des Heeres, welche der schrecklichen soeben erwähnten Niederlage entgangen war." Dies soll nun nicht so verstanden werden, als ob *exercitum* = „einen Teil des Heeres" sei, sondern der Begriff des Teiles liege in der Apposition *immunem tanta clade*. — D. übersieht aber, dafs *duarum legionum* nicht mit *gnava virilique opera* verbunden werden darf, sondern zu *exercitum* gehört, und dafs *immunem* nicht attributiv mit *exercitum*, sondern prädikativ mit *servavit* zu verbinden ist. Denn die Trümmer des Heeres, die sich aus der Schlacht gerettet hatten, *immunes* zu nennen, wenn sie doch an der Schlacht teil genommen hatten, würde wohl keinem Römer eingefallen sein: Velleius hätte wohl *superstitem* gesagt. Worin die *gnava virilisque opera* des Asprenas bestand, auf den, wie Dederich selbst fühlt, die *virilis opera* allein pafst, lehren die folgenden Worte des Velleius: er war nach der Kunde von der Niederlage eiligst an den unteren Rhein gezogen und hatte die Bewohner der linksrheinischen Gebiete beruhigt.

Dederich ist überhaupt nicht immer glücklich in der Erklärung römischer Schriftsteller. In derselben Zeitschrift IV S. 432 will er bei Tacitus Agr. Kap. 28 in der Stelle, welche von der bekannten Umsegelung Britanniens durch die Usipeter handelt (*atque ita circumvecti Britanniam amissis per inscitiam regendi navibus pro praedonibus habiti primum a Suebis, mox a Frisiis intercepti sunt*), die Worte *amissis navibus* übersetzen mit „als die Schiffe sich verloren hatten", während die Usipeter an der deutschen Nordseeküste offenbar durch Strandung ihre Schiffe verlieren und dann von

den Sueben und Friesen als Räuber angesehen und aufgefangen werden. Daher seine Konjektur *a Siluribus* (Volk im SW. Englands) für *Suebis* unrichtig ist, indem ein Volk an der Küste der Nordsee, das den Friesen benachbart ist, verlangt wird. — Ebenso unglücklich ist Dederichs Erklärung der Worte des Plinius XVI 2 über die Chauken, die er gleichfalls in der Monatsschrift für die Gesch. W.-D. IV S. 721 ff. giebt. Früher las man bei Plinius: *vasto ibi meatu bis dierum noctiumque singularum intervallis effusus in immensum agitur Oceanus, aeternam operiens rerum naturae controversiam, dubiumque terrae sit an parte in maris.* Detleffsen hat jetzt ediert: ... *alternam* ... *controversiam, dubiumque terrae sit an partem maris.* Dederich will lesen: *dubiumque terrae sit in parte an maris* mit dem Subjekt *Oceanus* = „es ist zweifelhaft, ob er (der Ocean) sich auf dem Festlande befinde oder ob er dem Meere angehöre" (*in parte sit* = *pars sit*), während offenbar zu lesen ist mit leichter Umstellung: *dubiamque terrae sit an maris partem.*

Berlin. Edm. Meyer.

## Zu Livius.

XXI 54, 4 steht im Put.: *ita mille equitibus Magoni mille peditibus dimissis Hannibal prima luce* ... Vereinzelt haben die Hsgb. den Versuch gemacht, diese Worte zu erklären. Der letzte, welcher sich hierzu imstande fühlte, war Alschefski; seitdem herrscht über die Unhaltbarkeit des Dativs *Magoni* keine Meinungsverschiedenheit mehr. — 4 Heilungsversuche liegen vor: 1) *Magoni* streichen (H. Sauppe); so Hertz und Frigell[2] (Stockholm 1879); 2) ⟨*sub*⟩ *Magone* (Frigell, Epilegomena Upsaliae 1881 p. 43); 3) ⟨*cum*⟩ *Magone* (A. Perizonius); so Weifsenborn[6], Tücking[2], Harant (Paris 1881); 4) ⟨*cum*⟩ *mille* ... *Magone* ... *dimisso* (Madvig); so Madvig[3] und Riemann-Benoist (Paris 1881). — Indessen *Magoni* zu streichen (No. 1) geht nicht an; der Name des Führers kann nicht entbehrt, das Glossem als solches nicht erklärt werden. ⟨*sub*⟩ *Magone* (No. 2) wird durch Stellen wie Liv. XXV 40, 5 und B. Afr. 97 nicht gerechtfertigt. Von No. 3 und 4 verdient letzteres unstreitig den Vorzug; vgl. XXII 13, 9. Aber Bedenken erweckt es, dafs *dimissis* in *dimisso* geändert werden mufs, und welche Wortstellung! Wölfflin wurde vom richtigem Gefühl geleitet, als er Madvigs Lesart durch Voranstellung von *Magone* vor ⟨*cum*⟩ modifizierte; ich meine, dafs bei der überlieferten Wortfolge das Asyndeton geradezu unerträglich genannt werden mufs. Wie oft aber ist im Put. die Stellung der Worte eine verkehrte! Ich lese *ita Mago cu⟨m⟩ mille equitibus, mille peditibus dimissus. Hannibal prima luce* ... und begnüge mich hinsichtlich des Ausdrucks auf Kap. 54, 3 und 61, 1 zu verweisen.

H. J. Müller.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**E. Fischer, Oberlehrer, Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht. Progr. des Gymnasiums zu Moers 1881. 24 S. 4.**

Es ist überaus erfreulich, dafs man in letzter Zeit begonnen hat, der Frage über die Möglichkeit und Erspriefslichkeit eines Kunstunterrichts auf der höheren Schule allgemeineres Interesse zuzuwenden. Auf den Philologen-, Direktoren- und Lehrer-Versammlungen ist darüber debattiert, in Gelegenheitsschriften darüber geschrieben worden, und so sehr auch die Ansichten in vielen Beziehungen aus einander gehen, in soweit scheint man doch einig zu sein, dafs es unbedingt geboten erscheint, die durch die neuerdings so überaus vervollkommnete Vervielfältigungstechnik auch der höheren Schule gebotenen Unterrichtsmittel in irgend welcher Weise zur Vertiefung und Verlebendigung der höheren Bildung überhaupt und der klassischen insbesondere dankbar anzunehmen uud auszunutzen. Freilich über das Mafs dessen, was den Schülern zu bieten, und über die Methode, wie es ihnen zu bieten sei, ist man, wie gesagt, noch keineswegs eines Sinnes. Und so ist denn jeder Beitrag zur Klärung dieser hochwichtigen Frage mit Freuden zu begrüfsen. Einen solchen Beitrag zu liefern stellen sich auch die „Bemerkungen" von E. Fischer in Moers zur Aufgabe. Der Vf. hat durch den Titel seiner Programmabhandlung selber angedeutet, dafs er nicht beabsichtige, eine in sich abgeschlossene Darstellung und methodische Erörterung der vorliegenden Frage zu geben, sondern sich darauf beschränken wolle, zu den bereits geäufserten Ansichten anderer Pädagogen kritische und ergänzende Anmerkungen und Vorschläge zu machen. Dem entspricht auch der Inhalt seiner Abhandlung. Besonders im einleitenden Teile, in welchem der Vf. (auf 8 Seiten) die allgemeinsten und höchsten Probleme der Ästhetik mit in den Kreis seiner Betrachtung zieht, kann er erklärlicher Weise nur mehr Anregungen geben und Hinweisungen als ausführlichere Erörterungen. Da lesen wir von der Berechtigung der Kunst überhaupt, ihrem Verhältnis zu Religion und Sittlichkeit, von

den verschiedenen Definitionen über das Wesen des Schönen, von dem Realismus der modernen Kunst und anderseits von der bildenden Kraft des Sprachunterrichts und speziell des klassischen, vom Wesen des antiken Mythus und seinem Verhältnis zur Kunst u. s. w. Alle Bemerkungen zeugen von dem angelegentlichen Studium des Vf.s und dem Ernst, mit dem er der Sache auf den Grund zu kommen sich bemüht; aber der Leser wird des Gebotenen nicht recht froh. Was über die vielen schwersten Fragen der Ästhetik und Pädagogik vorgebracht ist, ist zum gröfseren Teile dem Fachmann nicht neu und für den Laien in allzugrofser Kürze zusammengedrängt. Dazu kommt, dafs die Sprache des Vf.s nicht dazu beiträgt, die Lektüre seiner Schrift zu erleichtern.

Nachdem aber der Vf. erst dazu gelangt (von S. 11 ab), seiner spezielleren Aufgabe näher zu treten, da finden wir in seinen „Bemerkungen" eine Fülle des Anregenden und Beachtenswerten. Was die Lehrmittel und die Art ihrer Verwendung in der Klasse betrifft, so hat Ref. vor kurzem in einem Vortrage, der im laufenden Jahrgange dieser Zeitschrift S. 97 ff. zu finden ist, seine Meinung dahin ausgesprochen, dafs er mit R. Menge vor allem in der Anlegung von Photographieen-Sammlungen und ihrer Verwertung in „fliegenden Rahmen" den richtigen und praktisch durchführbaren Weg findet für die sachgemäfse Einführung der Schüler in die bildende Kunst. F. dagegen empfiehlt in erster Reihe die Benutzung der Seemanschen „kunsthistor. Bilderbogen" und will Photographieen nur „zur Berichtigung und Vervollkommnung der Anschauung" beibringen. Ich habe über diese Frage in jenem Vortrage so ausführlich mich geäufsert, dafs ich hier nur kurz wiederholen will, wie m. E. gerade umgekehrt die Mengesche „Einführung" bezw. die „Bilderbogen" den Schülern ein hochwillkommenes Hülfsmittel „zur Berichtigung und Vervollkommnung der Anschauung" der in der Klasse hängenden Photographieen sein, d. h. ihnen helfen sollen, sehen zu lernen, was an den Kunstwerken zu sehen ist. Ich verspreche mir von einer Unterweisung auf Grund der in der Hand eines jeden Schülers befindlichen Bilderbogen für den Kunst-Unterricht nicht allzuviel Nutzen. Eine derartige Unterweisung wird aber auch viel Zeit wegnehmen und nur gestattet sein, wo im direkten Anschlufs an den Geschichtsunterricht ein gröfserer Zeitaufwand berechtigt ist, sonst nicht[1]). Auch dürfte, zumal wenn man mit F. sich nicht auf die antike Kunst beschränkt, die Sache praktisch nicht überall so leicht durchführbar sein. F. stellt in Summa 72 „Bilderbogen" für seine Zwecke zusammen (S. 13). Wird man verlangen dürfen, dafs sämtliche

[1]) Wie man die Zeit zum Kunstunterricht finden solle, darüber spricht sich F. S. 19 noch zweifelhaft aus. Er selbst hat „meist ganze oder halbe Stunden auf einmal verwendet." Ich meinerseits schliefse mich der Mengeschen Ansicht an (vgl. oben S. 101 f.).

Schüler diesen Apparat mit Mappe sich anschaffen? Soll man sich aber für eine gröfsere Klasse mit wenigen Exemplaren begnügen, so wird aus solcher Anschauung für die Schüler nicht viel herauskommen. Nur Abbildungen, die der Schüler mit Ruhe und Sammlung wiederholt betrachten kann, lassen ihm dauernden Eindruck zurück[1]). Was ich daher aus Bilderbogen und archäologischen Sammelwerken gelegentlich „vorzeige“[2]), kann zur Ergänzung ganz gut sein: den Grundstock des Anschauungsstoffes darf es nicht bilden sollen. Wenn aber F., wie schon bemerkt, sich auf die antike Kunst nicht beschränken will, sondern in seinem Kanon unter 72 Blättern ihr nur 20 zuweist, so befinde ich mich hier in prinzipiellem Gegensatze zu ihm (vgl. meinen Vortrag S. 102 f.). Ich halte es nämlich für überaus wichtig, dafs man streng scheide zwischen dem, was man den Schülern bietet behufs ihrer „Einführung in die bildende Kunst“, zwischen dem geplanten Kunstunterricht im engeren Sinne, und zwischen all dem, was man beibringt zur Illustration des Geschichtsunterrichts und der Exegese der Schriftsteller, was also ins Bereich der „Anschauungsmittel“ fällt. Jener Kunstunterricht soll m. E. als ein stiller anspruchloser Begleiter neben dem übrigen Unterricht hergehen und nur gelegentlich direkt in die reguläre Lektion eintreten. Er ist sich selbst Zweck und hat seine eigene Aufgabe, nämlich Sinn und Verständnis der Schüler für die bildende Kunst zu erwecken und zu pflegen. Und zur Erreichung dieses seines Zweckes wird er sich, will er nicht verwirren statt klären, auf die antike Kunst beschränken müssen. Wenn dann der Lehrer in Prima gelegentlich auch Abbildungen mittelalterlicher oder auch der neueren Zeit angehöriger Kunstwerke zur Charakteristik der betr. Zeit und ihrer Kultur vorlegt (oder lieber einige Zeit aushängt), — und wenn er dabei erfährt, dafs die Schüler die Vorlagen nicht mehr blofs angaffen, sondern mit verständigem Interesse betrachten: dann wird er hierin schon eine Frucht des vorausgegangenen und des noch nebenher gehenden, an der Antike geübten „Kunstunterrichts“ erkennen und begrüfsen können. Kurz: die Betrachtung auch solcher Kunstwerke, die der christlichen Zeit angehören, sei nicht etwa grundsätzlich ausgeschlofsen, aber sie bleibe gelegentliches Mittel zum Zweck; die methodische Vorführung der Meisterwerke der klassischen Kunst sei sich selbst Zweck.

Man wird mit derselben (wie F. S. 14 richtig hervorhebt) selbst den Geschichtsunterricht in Sekunda nur kurze Zeit direkt begleiten können. Ich stimme auch F. bei, wenn er (S. 16)

---

[1]) Ein ernstes und ersprieſsliches häusliches Studium der „Bilderbogen“ wird man aber nur von sehr wenig Schülern erhoffen können.

[2]) Vorausgesetzt, dafs ich mir, z. B. hier in Waldenburg, auch nur einen kleinen Teil der von F. u. andern allegierten Werke zur gegebenen Zeit verschaffen könnte!

sagt, dafs „eine chronologische Folge nicht unter allen Umständen nötig sein wird", da man „die eigentliche historische Entwickelung, den 'Werdeprozefs', der Kunst nicht zur Hauptsache machen dürfe", dafs man dem Schüler zu Anfang an solchen Sachen gewissermafsen erst Lust machen möge, die seinem Gesichtskreis nahe liegen (S. 17); aber im allgemeinen wird man wohl am natürlichsten eine chronologische Folge der Vorführung wenigstens grundsätzlich in Aussicht nehmen, sicherlich, wenn man Photographieen in fliegenden Rahmen benutzt. Die Lektüre von Ciceros vierter Verrine hat F. Anlafs gegeben, eine gröfsere Gruppe von Kunstwerken mit den Schülern durchzunehmen, die er (S. 17/18) zusammenstellt. Er selbst will diese Unterweisungen bei der Lektüre nur „in vorsichtig zu beschränkendem Umfang" hie und da eintreten lassen (S. 19). Und dafs das geschehe, ist auch sehr wichtig. Wir müssen um jeden Preis vermeiden, unsere Bestrebungen mit der Lektüre derart zu vermischen, dafs deren Hauptzweck geschädigt wird. Das Verständnis für die Schönheit und Kraft der Rede des Cicero hängt so gut wie gar nicht ab von der Bekanntschaft mit den genannten Kunstwerken. Und auch die Homer- oder gar die Schillerstunde wollen wir nur ja nicht mit Betrachtung von Götterbildern häufig unterbrechen! Sie werden da allzuleicht geradezu als Allotria wirken; die Gegner unserer Bestrebungen werden uns sagen: Ihr kommt vor lauter Anschauung, Kunst und Realien nicht mehr zu gehörigem Eindringen in Sprache, Sinn und Schönheit des Textes! Ja, wenn den Schülern aus der Betrachtung der Photographieen, die sie seit Jahren in ruhigem Wechsel an den Wänden des Klassenzimmers einander haben folgen sehen, bei der Lektüre des Homer, Sophokles und Schiller die antiken Götterideale schon bekannt sind, wenn sie mit den Namen der Götter und Heroen, der Tempel und Prachtbauten die entsprechenden Vorstellungen schon unwillkürlich verbinden: das wird ihnen wahrhaft zum Verständnis des Textes dienen. An einzelnen Stellen aber die Schüler einen „Bilderbogen" herausnehmen lassen und sie auf einen Holzschnitt verweisen, der doch — schon im Vergleich zur Photographie — nur ein sehr mangelhaftes, zum Ergötzen wenig geeignetes Bild giebt, das dürfte meines Erachtens dem Kunstsinn der Schüler nicht viel nützen und noch weniger Verständnis und Genufs des Dichterwerks zu fördern geeignet sein. Geht aber — wie auch F. prinzipiell wünscht — der Kunstunterricht nebenher, so ist doch der Anlafs, den die Lektüre z. B. der Verrine bietet, nur ein sehr äufserlicher. Ich würde also vorziehen, den Kunstunterricht in direkte Verbindung nur, soweit es angeht, mit der Geschichte zu setzen, und indem ich für die Lektüre der Schriftsteller mich auf das beschränkte, was zur Veranschaulichung und Exegese unmittelbar dient, beim Kunstunterricht prinzipiell an die chronologische Folge mich halten.

Doch schon hat der interessante Stoff mich verführt, ausführlicher zu werden, als es dieser Anzeige zukommt. Gern möchte ich noch des weiteren hinweisen auf die hübschen Fingerzeige, die F. S. 19—21 über die Behandlung des Kunstunterrichts in Prima giebt, und den reichen Stoff, den er hierfür dem Lehrer suppeditiert. Beachtenswert ist auch, dafs er (S. 14), freilich nur als Notbehelf, empfiehlt, die Schüler der Oberklassen die Abbildungen durchpausen zu lassen, um „wenigstens die Aufmerksamkeit auf die Formen zu schärfen". Über das, was er (S. 11 u. 12) von der Verwendung der Kleinkunst sagt, liefse sich streiten. Dafs er die ägyptische Kunst ganz ausschliefsen will, hat viel für sich. Dafs man freilich dafür die altchristliche Kunst in den Kunstunterricht aufnehmen solle (S. 11), möchte ich nicht raten. — Reich ist das Programm an litterarischen und archäologischen Nachweisungen. Auf Einzelheiten einzugehen würde zu weit führen. — So möge denn niemand, der für den Kunstunterricht auf der höheren Schule sich interessiert, das Programm von F. ungelesen lassen; man wird es nicht ohne Anregung und Belehrung aus der Hand legen.

Waldenburg i. Schl. Heinrich Guhrauer.

---

Formenlehre der lateinischen Sprache zum wörtlichen Auswendiglernen für Sexta und Quinta. Nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt von B. Köhler. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Schleswig 1881. Meves. 76 S.

Gegen die Vertreter der Ansicht, dafs der lateinische Unterricht einer Anstalt von Sexta bis Prima nur ein Lehrbuch zu gebrauchen habe, bemerkt man neben anderem mit Recht, dafs in einer auch für die mittleren und oberen Klassen berechneten Grammatik der für die unteren bestimmte Stoff nicht in übersichtlicher Weise, wie sie dem Anfänger geboten werden müsse, gegeben sei, dafs vielmehr die Aufmerksamkeit desselben durch die vielen Zwischenbemerkungen, die ihn nichts angehen, abgelenkt werde, dafs die Einfügung ebenderselben zwischen Regeln, die er als zusammengehörig sich einprägen müsse, ihm das Lernen dieser erschwere und dafs er sich bei der Masse des vorhandenen Stoffes nicht gut zurechtfinden könne. Man gebraucht daher an sehr vielen Anstalten in den unteren Klassen besondere Lehrbücher, die die Formenlehre, vielleicht auch noch einen kleinen Teil der Syntax, übersichtlich darstellen. Die Rücksicht auf den späteren Unterricht macht es wünschenswert, dafs die Form der Darstellung sich derjenigen der später zu gebrauchenden Grammatik annähert[1]); so wird dem Haupteinwand derjenigen, die

[1]) Was z. B. in den Elementen der lateinischen Grammatik von O. Richter (in dessen lateinischem Lesebuche) geschehen ist, wo die Regeln und das Verbenverzeichnis sich in der Hauptsache an Ellendt-Seyffert anschliefsen.

nur eine Grammatik wünschen, dafs nämlich der Schüler sonst in derselben nicht heimisch werden könne, die Spitze abgebrochen. Eine kurze Zusammenstellung der Formenlehre, die sich an die gegenwärtig am meisten verbreitete Grammatik von Ellendt-Seyffert anschliefst, ist daher ein wohlberechtigtes Unternehmen[1]).

Verf. vorliegenden Buches hat dies gethan, und zwar hat er die nach Quinta gehörigen Paragraphen durch eine vorgesetzte V kenntlich gemacht. Dieselben enthalten die Unregelmäfsigkeiten der ersten vier Deklinationen (§ 9. 10. 14, 3. und 4. 15. 18. 19. 21. 22), die Defektiva und Abundantia unter den Substantiven (§ 24) und bei der Komparation (§ 27), einzelne Zahlwörter (wie *simplex*, *simplus* u. a. § 30), die Coniugatio periphrastica (§ 36), einige Bemerkungen zum Verb (§ 37), die wichtigsten Verba der vier Konjugationen mit den hauptsächlichsten Compositis (§ 38—42), die Verba anomala, defectiva und impersonalia (§ 43—45) und schliefslich die Ortsbestimmungen mit Einschlufs der Städtenamen (§ 48). Alle übrigen Abschnitte der Formenlehre fallen bereits der Sexta zu.

Der so für diese Klasse gebotene Stoff ist meiner Ansicht nach ein viel zu umfangreicher, selbst bei jährigem Kurse. Welche Unmassen von Vokabeln mufs sich der Schüler neben denjenigen, die ihm Lesebuch oder Vokabular bietet, und die gewifs schon recht zahlreich sind, aneignen, wenn er die ganzen Abschnitte über die Zahlwörter, Adverbia, Präpositionen, Konjunktionen lernen soll! Wird er sich z. B. wirklich ein solches Wissen der Cardinalia und Ordinalia, die gewöhnlich wohl nicht lange vor Ende des Kursus durchgenommen werden, erwerben, dafs er — und dies mufs bald geschehen — einerseits mit ihrer Hülfe zur Bildung der Distributiva und Zahladverbia geführt werden, anderseits die einzelnen Abweichungen dieser von jenen sicher erfassen kann? Und wird er sich alle Präpositionen, von denen manche so leicht verwechselt werden, genau merken? Welche Mühe macht dem Sextaner schon die Unterscheidung des blofsen Ablativs von dem mit *a* oder *ab*! Zu einem wirklichen Beherrschen alles Dagewesenen bringt er es jedenfalls nicht; denn zu unausgesetzter Übung, zu beständigem Repetieren, wodurch es allein zu erreichen ist, fehlt die Zeit. Manches ist überdies für ihn von vorn herein nur totes Wissen, da die Gelegenheit, es in mündlichen und schriftlichen Sätzen zu gebrauchen, nicht geboten wird. Ich denke dabei vornehmlich an manche der angeführten Adverbia und Konjunktionen (z. B. *dum*, *quamvis* u. a.). Anderes wiederum bereitet dem Anfänger zu grofse Schwierigkeiten. Im Gebrauche des Relativums findet sich auch der geübte Quintaner nur mit Mühe zurecht; wie viel weniger der nur an kleinere und leichter zu übersehende Satzganzen gewöhnte Sextaner. Die ähnlichen

[1]) Aus einem praktischen Grunde wurde ein solcher Auszug auf der Direktorenkonferenz zu Königsberg 1880 empfohlen, „da die Exemplare von Sexta an nicht vorhalten".

Bedeutungen beim Indefinitum ferner sind schwer zu unte scheiden, und manches ist über den Gebrauch dieses Pronomei besonders zu merken, was den Anfänger sehr verwirrt. So i denn an verhältnismäfsig nur wenigen höheren Lehranstalte Preufsens der Unterrichtsstoff für Sexta in der ganzen Ausdel nung gültig, in der wir ihn hier finden[1]). An den meisten sin die bezeichneten Abschnitte nur teilweise, an einer nicht unbe deutenden Anzahl gar nicht in den Lehrplan dieser Klasse au genommen, und gewifs kann man von keiner Notwendigkeit eine systematischen Durchnahme derselben auf dieser Stufe reden; ni einzelnes, wie die allergebräuchlichsten Präpositionen und Kon junktionen und einige Adverbia werden bei der Lektüre nicht z entbehren sein. Wendet man nun ein, dafs auf diese Weise da Pensum der Sexta sehr beschränkt werde, so meine ich, dafs die kein Fehler ist. Da hier der Grund zu allem übrigen Unter richt gelegt wird, ist eine feste Einübung des Pensums nach alle Seiten hin unbedingt notwendig, diese aber nur bei möglich grofser Vereinfachung desselben zu erreichen. Soll aber zu de regelmäfsigen Deklination und Konjugation noch etwas hinzugefüg werden, so halte ich es für geratener, dem Schüler die Regel über die hauptsächlichsten Unregelmäfsigkeiten im Genus und i der Deklination der Substantiva zu geben, vorausgesetzt natürlich dafs dieselben, kurz gehalten, sich auf das Notwendigste be schränken. Ihre Durchnahme schon auf der untersten Stufe i teils wegen der Lektüre erwünscht, bei der alle Unregelmäfsig keiten auf die Dauer kaum zu vermeiden sind, teils deswegen weil in ihnen erfahrungsgemäfs noch in den mittleren und obere Klassen viel gefehlt wird. Einer Verwirrung wird vorgebeug wenn der Lehrer an sie nicht eher geht, als bis er sich fe davon überzeugt hat, dafs das Regelmäfsige sicher gewufst wir

Noch bemerke ich, dafs der Grundsatz, alles Unregelmäfsig vom Sextanerpensum fern zuhalten, auch in vorliegendem Buch nicht konsequent durchgeführt ist. Folgerecht hätte Verf. auc § 14, 1. 2 (*unus, solus* etc. und die unregelmäfsigen Vokative de 2 Dekl.), § 26 die unregelmäfsige Komparation und § 33 *forem fo* — was wollen diese Formen in Sexta? — nach Quinta ver weisen müssen. Dagegen ist die Erklärung von Verbum transiti vum, intransitivum, deponens § 37 wunderbarer Weise bis au diese Klasse verspart. Auch zur Durchnahme der Hauptregel übe die Ortsbestimmungen § 48 wird der Lehrer durch die Sätze i Übungsbuche gewöhnlich schon in Sexta gezwungen sein. Vo Pensum des Quintaners werden mit Recht meist die griechische

[1]) In den Programmen einzelner Gymnasien vom Jahre 1881 ist freilic ein noch gröfserer angegeben, so in dem des Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin, dem von Hanau und von Danzig (Königl. Gymn.) Ellendt-Seyffe § 1—96; also statt der Adverbia, Präpositionen und Konjunktionen al Unregelmäfsigkeiten der Deklination.

Wörter der 1. Dekl. gestrichen; sie gehören nach Quarta. Ebenso sind ihm die vielen Defectiva und Abundantia der Deklination (§ 24) wenig nütze; die gebräuchlichsten lernt er gelegentlich kennen, die übrigen verwendet er nie, vorläufig jedenfalls nicht.

Gehen wir nun zu Einzelheiten über. § 1 sind die Bemerkungen über *k* (nur in *Kaeso* und *Kalendae*), *qu*, *gu* und *su* sehr überflüssig. Statt ihrer lieber die praktische und für die unteren Klassen völlig ausreichende Regel: *j*, *k*, *w*, *z* kommen in lateinischen Wörtern nicht vor, ebensowenig *ä* und *ö* (letzteres ist mit Rücksicht auf die deutsche Orthographie hervorzuheben). Ihre Einprägung von vorn herein verhütet viele Fehler. Auch die Regel über die Aussprache des *ti* ist zu entbehren, abgesehen davon, dafs die Richtigkeit der vorliegenden Fassung nach Ellendt-Seyffert Zweifeln unterliegt. Am besten läfst man zunächst *t* immer wie t aussprechen: nur so bringt es der Sextaner zu Sicherheit in der Rechtschreibung von Wörtern wie *nuntius*, *amicitia*, *otium* etc. Zu der Aussprache wie *c* — falls man sie überhaupt haben will — führt man ihn bei den betreffenden Wörtern erst später über. § 7 ist die unbestimmte Fassung „in einigen griechischen Wörtern der drei ersten" schon bei Seyffert zu tadeln. Was soll der Sextaner aber gar hier mit ihr anfangen, wo ihm griechische Wörter gar nicht geboten werden und er in Quinta auch nur die Aussicht hat, Wörter der ersten Deklination zu bekommen? § 13 halte ich die Regel für die Wörter auf *er* für unnötig, wenn sie auch leicht zu lernen ist. Bei den wenigen Wörtern, die gebraucht werden, wird das Nötige auch ohne sie gemerkt. Der gewöhnlichste hier in Betracht kommende Fehler, die Verwechslung von *libri* und *liberi*, wird durch sie doch nicht vermieden. Überdies ist die Fassung der Regel bedenklich. In der That ist der Unterschied in der Zahl der *e* beibehaltenden und der es verlierenden Wörter gar nicht so grofs, wie es nach dem Ausdrucke „die meisten Wörter" den Anschein hat, wenn man alle Adiectiva auf *fer* und *ger* mitzählt (vgl. Kühner Lat. Gr. I S. 278). Dem aufmerksamen Knaben mufs es jedenfalls auffallen, dafs er — und dies wird wohl meist der Fall sein — von beiden Arten eine ziemlich gleiche Anzahl lernt (von denen ohne *e* etwa: *ager*, *arbiter*, *culter*, *faber*; *aeger*, *creber*, *niger*, *piger*, *pulcher*, *ruber*, *acer*, *noster*, *vester*). § 21 steht noch immer die Regel *Tolle me*, *mu*, *mi* u. s. w., durch die, wie bereits mehrfach hervorgehoben ist[1]), für die Deklination von *domus* herzlich wenig gewonnen wird. Man gebe bestimmt an, welche Kasus nach der 2. Dekl. gehen: *domo*, *domos* und höchstens noch als möglich *domorum*; alles übrige (vgl. das Paradigma des Verfassers) ist Ballast. § 31. Die Bedeutungen von *uterque*, *alter*, *neuter*, *alius* sind schon zu

[1]) Z. B. von Ellger in dieser Zeitschr. 1873 S. 183. Frye, Progr. Vechta 1876, S. 11.

§ 14 im Anhang gegeben. Zweimal finden wir auch die C bestimmungen enthaltenden Kasus von *domus* § 21 und § 48. könnte noch manches ohne Schaden beseitigt und der Umfang Buches verringert werden, z. B. wäre ein Paradigma für Deponens genügend.

Anderseits vermifst man einige Angaben. So § 7 die Un scheidung von Stamm und Endung (vgl. Seyffert § 8); § 12 f *satur*[1]), das, wenn einmal in der Reimregel die Endung *ur* kam, auch zu nennen war, § 18, 3 Nom. Plur. *vetera* als A nahme, § 23 die Regel über *ēi* und *ĕi* der 5. Dekl., ferner § einige bekanntere Defectiva wie *vestis* und *plebs*, die hier be ihren Platz fänden als *indoles*, *specimen* u. a., § 31 die Bedeut von *is* als Pronomen der 3. Person in den obliquen Kasus, Quantitätsbezeichnung bei *ea* und die Formen *quendam* *quorundam*, § 43 die Regeln über *edo*, *fero*, *eo*, ohne die es zu einem ordentlichen Wissen dieser Verba gebracht wird. N zu billigen ist auch das Fehlen einer kurzen Übersicht über Stammzeiten mit ihren Ableitungen (Seyffert § 91) vor der K jugation. Der Schüler mufs sich beim Einüben der Verba s bewufst sein, von welcher Stammzeit die betreffende Form geleitet wird, und dies wird, sobald die deutsche Form erk ist, in der ersten Zeit immer die erste Frage des Lehrers müssen. Sicherheit ist hier nur zu erlangen, wenn die leitungen, wie sie bei Gedike S. 8 und 9 stehen, geradezu wendig gelernt werden. Was das Verzeichnis der wichtigsten V § 38—42 betrifft, so ist anzuerkennen, dafs ungebräuchliche S plicia wie *lacio*, *specio*, *linquo*, *temno* garnicht erwähnt sind, sond von ihnen nur die Composita, und dafs manche unnötigen Ve die bei Seyffert noch stehen, gestrichen sind, so in der 2. K jugation eine ganze Anzahl derer auf *ui* ohne Supinum und auf *ui* ohne Perfekt und Supinum, in der dritten *mando*, *ve* *plecto* u. a. sowie die meisten Inchoativa, die nicht leicht zu ler sind und nur wenig angewandt werden. Von den angeführ Composita ist keins unnütz; dagegen kann man zweifeln, ob selben immer gerade die „hauptsächlichsten" und nicht n andere zu lernen sind. Doch hier können die Lücken in Qu ausgefüllt werden. Nicht zu entbehren ist die Regel über

[1]) Das beste wäre freilich, es würde in der Reimregel die Endung gar nicht erwähnt und statt ihrer ein „und" eingeschoben; vgl. Ellger O. S. 176. — *Satur* fehlt auch bei Gedike-Hofmann; ebenso vermifst man in der 3 Dekl. Beispiele für die Endungen *a*, *c*, *ar*, *ur* und für *er* ein passe Nebenbei erwähnen möchte ich einen Übelstand desselben Buches, dafs n lich die Beispiele zu den Deklinationen zu wenig geordnet sind; so st noch in der neuesten Auflage in der 1. Dekl. die Masculina mitten unter Feminina, in der zweiten die Feminina unter den Masculina, die Wörter 3. Dekl. stehen nicht durchweg in der Reihenfolge, in der die Endunge der Hauptregel auf einander folgen, was das Einfachste wäre. Es ist alles beim Unterricht manchmal recht störend.

Bildung des Passivs der Composita von *facio*, die sich auch bei Seyffert § 43, 7 nicht findet.

Das Buch schliefst sich nach dem Titelblatt eng an die Grammatik von Ellendt-Seyffert an, und in der That finden wir hier meist dieselbe Fassung der Regeln und dieselbe Anordnung des Ganzen. Wenn Verf. nun abweichend von seiner Vorlage die Bemerkungen über die einzelnen Kasus der 3. Dekl. § 1 hinter die Paradigmen und die regelmäfsigen Bildungen jener, ferner die Deponentia erst hinter alle Konjugationen und die Coniugatio periphrastica, die bei Seyffert gleich auf jene folgt, hinter das ganze regelmäfsige Verb § 36 setzt, und wenn er § 45 die Impersonalia nach der Bedeutung ordnet, so kann man mit diesen Abänderungen nur einverstanden sein. Nicht so mit anderen. Die Deklination des Adjektivs wird gleich hinter dem Substantiv der 2. resp. 3. Dekl. behandelt, nicht, wie bei Seyffert, in einem besondern Abschnitte. Es scheint, dafs dadurch der Übelstand vermieden werden sollte, dafs Einzelheiten des Adjektivs (§ 13. 18) in Regeln zusammen mit solchen des Substantivs vorkommen, noch ehe die regelmäfsige Deklination jenes im Zusammenhange dargestellt ist. Und doch berührt Verf. gerade in § 18 auch die Deklination der Komparative und der Participia, obwohl die Bildung beider erst später gezeigt wird. Oder ist bei jener Ordnung der Gang des Unterrichts berücksichtigt, bei dem ja das Adjektiv immer bald auf das Substantivum folgt? Jedenfalls ist sie eine Inkonsequenz, da sonst durchaus die einzelnen Wortklassen für sich behandelt werden, und Kap. II, der Abschnitt über die Adiectiva, der nun nur die Komparation derselben enthält, gewinnt dadurch ein etwas sonderbares Ansehen. Unpraktisch ist ferner die Anfügung des Verzeichnisses der in den Regeln vorkommenden Wörter mit ihren Bedeutungen am Ende des Buches. Beim Lernen habe der Schüler gleichzeitig stets Regel und Bedeutungen vor Augen, letztere freilich in einer übersichtlicheren Ordnung als bei Seyffert, bei der er sein Wissen selbst besser kontrollieren kann. Das Verzeichnis selbst ist mit aufserordentlicher Nachlässigkeit angefertigt. Nicht weniger als 18 Wörter, deren Bedeutung angegeben werden mufs, fehlen ganz (*febris, turris, particeps, complures, optimates, penates, nostras, nemo* sowie 10 von denen der 4. Dekl., die *ubus* statt *ibus* haben). Drei sind erwähnt, obwohl sie in den Regeln garnicht vorkommen (*pelagus, panis, accipiter*); offenbar dachte Verf. dabei an eine andre Fassung der betreffenden Regeln. Zu wiederholten Malen ist, zum Teil aus demselben Grunde, die Reihenfolge eine andre, als sie durch die Regeln vorgeschrieben war.

Von den übrigen Abweichungen erwähne ich nur noch einiges. 5. „Das Genus richtet sich entweder nach der Bedeutung oder auch der Endung.“ In dieser Fassung ist die Regel sehr unbestimmt und zum Auswendiglernen nicht zu empfehlen. Der

Schüler, der Latein zu lernen anfängt, bleibt durchaus im Unklaren, wann er das Geschlecht nach der Endung bestimmen soll, wann nicht. § 6. Als eine der Hauptregeln „nach der Bedeutung der Wörter" lesen wir „Was man nicht deklinieren kann u. s. w.", während von der Bedeutung hier doch garnichts gesagt wird. Seyffert fafst die drei Regeln zusammen als „allgemeine Geschlechtsregeln". Allerdings sind auch hier die vorangestellten Worte „über das natürliche Geschlecht u. s. w." (d. h. dasjenige, das sich aus der Bedeutung ergiebt) anstöfsig, doch das Widersinnige tritt hier nicht so krafs zu Tage. Man sollte die dritte Regel am Anfang ganz weglassen und erst später bei Gelegenheit erwähnen, wenn man dem Ganzen nicht etwa folgende Fassung geben will: „Das Geschlecht eines Wortes richtet sich nach der Endung, wenn es nicht schon durch folgende allgemeine Regeln bestimmt ist u. s. w." Die Einteilung der Paradigmen der 3. Deklin., imparisyllaba und parisyllaba u. s. w. bei Seyffert ist eine ganz rationelle. Verf. behält sie nicht und giebt dafür 12 Beispiele in einer Ordnung, deren Ratio nicht abzusehen ist, wenigstens teilweise nicht. Überhaupt hat die Häufung der Paradigmen keinen Zweck; der Anfänger mufs, nachdem er die Endungen der einzelnen Kasus gelernt hat, bei jedem Worte doch den Stamm als besondre Vokabel sich merken und kann, wenn er ihn weifs, alles andere ohne weiteres bilden. § 18. Die Wörter, die im Accusativ *im* haben, sind in eine Reimregel gebracht: *puppis, sitis, tussis, vis | febris, securis* und *turris*! Ihr zu Liebe sind *febris, securis, turris* aufgenommen, die nach Seyffert *im* nur besser als *em* haben. Ebendaselbst 2 gehören die Ausnahmen über den Ablativ der Adiectiva auf *e* hinter c) die Adiectiva der 3. Deklination u. s. w. § 21. Elf Wörter der 4. Dekl. mit Abl. *ubus*, während Seyffert nur die vollkommen genügenden *lacus* und *tribus* angiebt[1]). § 25 findet sich der ungebräuchliche Komparativ *veterior*. § 28 fügt Verf. noch *quatuor* zu *quattuor* hinzu; ja die erstere Form kehrt bei 4000 als einzige wieder, während 14 *quattuordecim* heifst. Der 21ste heifst *vicesimus unus*, Seyffert: *vicesimus primus*[2]); *alter* neben *secundus* fehlt. Dafs bei den Zahlwörtern einzelne Nebenformen, die bei Seyffert stehen, weggelassen sind, wird man nicht tadeln. Wenn nur nicht der Schüler manchmal zu falschen Ansichten verleitet würde. So könnte er meinen, *alter* stehe bei den Ordinalia von 10 an immer ohne *et* nach, *secundus* mit *et* immer vor, und von den Distributiva und Adverbia würden die Zahlen 18, 19 u. s. w. nicht durch Subtraktion gebildet, im Gegensatz zu den Cardinalia und Ordinalia. § 23 heifst es: „Bei Zusammensetzungen von 20—100 stelle die kleinere Zahl mit *et* voran, bei denen über 100 ohne *et* nach". Woher hat Verf. den ersten Teil dieser Regel,

[1]) Vergl. Busch in dieser Zeitschr. 1870 S. 330.
[2]) Kühner führt für *vicesimus unus* kein Beispiel an.

ler dem lateinischen Sprachgebrauch durchaus widerspricht? Noch chlimmer ist, dafs er sich selbst nach ihr nicht richtet; denn in einer Tabelle finden wir bei den Cardinalia, Ordinalia und Zahlverbia unter 100 die kleinere Zahl auch ohne *et* nachgestellt, ei den Distributiva sogar ausschliefslich, und bei 101 wird neben *entesimus primus* auch *primus et centesimus* angeführt. Hinter dem Paradigma einer Konjugation hat Verf., lediglich um den brig gebliebenen Raum der Seite zu füllen, wie Seyffert einelne Beispiele hinzugefügt, ganz gegen die Anlage des Buches, in em aufser den Paradigmen nirgends Beispiele sich finden. s sind nicht durchweg dieselben wie dort, obwohl zu einer Ändeung gar kein Grund vorlag. Fast will es aber scheinen, als ob s Verf. allmählich überdrüssig geworden wäre, neue Beispiele zu chen; denn während bei der 1. Konjugation von 8 nur 2 mit eyffert übereinstimmen und bei der zweiten 2 von 4, ist bei er dritten nur ein, bei der vierten gar kein neues gewählt. hne Grund ist bei den Deponentia auch *tueor* statt *vereor* getzt, wobei denn das ungebräuchliche Perfekt *tuitus sum* ruhig gelassen ist.

Doch genug der Ausstellungen, die vielleicht schon einen m Umfang und der Bedeutung des Buches nicht entsprechen- n Raum einnehmen. Die ich gemacht, zeigen, dafs, was bei ner Arbeit, wie die vorliegende es ist, unerläfslich ist, bis s kleinste gehende Sorgfalt und Sauberkeit, ihr bisher vielch gefehlt hat, und dafs das Buch, wenn Verf. ihm weitere Vereitung wünscht, einer genauen Durchsicht bedarf, die es merkürdiger Weise vor der zweiten Auflage nicht erfahren hat.

Berlin. E. Albrecht.

---

r. Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert von Bamberg, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums zu Eberswalde. Siebente Auflage. Berlin. Julius Springer. 1881. 8. Erster Teil: Beispiele zur attischen Formenlehre. 96 S. (1 Mark). Zweiter Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 199 S. (2 Mark).

Seitdem die Neubearbeitung der Frankeschen Formenlehre nd der Seyffertschen Hauptregeln der Syntax der kundigen land des Dr. von Bamberg anvertraut wurde, konnten eingreifende nderungen des Seyffertschen Übungsbuches nicht ausbleiben. ie 5. Auflage berücksichtigte besonders die Formenlehre, die 6. gte an Stelle der nun selbständig ausgeschiedenen syntaktischen egeln zur Einübung derselben eine neue Abteilung der Stücke n. Die vorliegende 7. Auflage endlich hat dem Buche den längst wünschten Abschlufs gegeben dadurch, dafs nunmehr auch zu m bisher nicht berücksichtigten Pensum der Quarta Übungsücke gegeben und die schon früher vorhandenen zum Pensum

der Tertia gehörigen bedeutend, zum Teil um das Doppelte und Dreifache, vermehrt sind. Dadurch ist die Absonderung der Übungsstücke zur Formenlehre als ein besonderer Teil I und eine neue Gruppierung und Numerierung notwendig geworden. Aus 56 Seiten der 6. Auflage sind 96 der 7. hervorgegangen.

S. 1—33 und 47—48 enthalten die ganz neuen Stücke zur Deklination und Komparation (I—VI), zur regelmäfsigen Konjugation der Verba pura und muta (VII—XI), zu den Pronomina (XII) und zu den Genera verbi (XVI). — S. 44—96 umfassen die erweiterten Abschnitte XIII—XV und XVII—XXVIII zu den Verba liquida, der Augment- und Tempusbildung, der Konjugation auf μι und den Verba anomala. Die Nummern der alten Sätze sind, da die neuen hinten angefügt sind, glücklicher Weise die alten geblieben. Das ist wichtig, so lange noch verschiedene Auflagen neben einander kursieren müssen. Es hätte sich empfohlen, so, wie es in den Stücken bis XVII geschehen ist, auch in denen von XVIII—XXVIII der 7. Aufl. auf die entsprechenden Nummern der 6. Aufl. zu verweisen. Störend aber ist es, dafs in den Anmerkungen ohne Unterscheidungsmerkmal für das Auge dieselben römischen und deutschen Ziffern zum Verweise auf die laufenden Nummern und Anmerkungen (namentlich in Teil I) dienen müssen, die nachher (in Teil I und II) zu den Citaten aus Xenophons Anabasis verwendet werden.

Die noch von Seyffert herrührenden Teile haben aufser einigen Zusätzen in den Anmerkungen kaum eine Änderung erfahren. — Die neuen Übungssätze sind zweckmäfsig; sie sind nicht zu schwer und nicht ängstlich auf ledigliche Einübung der Form berechnet; ihr Inhalt ist dem Gesichtskreise der Schüler entnommen und je nach den verschiedenen Stufen zweckmäfsig verteilt; er belehrt über alte und neue Lebensweisheit, Natur, Geographie, Geschichte und Mythologie.

Besondere Anerkennung verdienen die einzelnen Abschnitten des Teils I vorausgeschickten kurzen Regeln, welche der Raumersparnis in den Anmerkungen dienen sollen, zugleich aber auch einen Kern von syntaktischen Kenntnissen propädeutisch zu schaffen geeignet sind. — VII Regel 7. S. 18 dürfte wohl genauer so lauten: „Die Handlung an sich wird im Begehrungssatze ohne Rücksicht auf die Zeitstufe durch den Infinit. Aoristi bezeichnet." (Denn dieser letztere hat, wie der Optativ, nur im Urteilssatze die absolute Präteritum-Bedeutung als Vertreter des Indikativs). — Regel 9 S. 20 könnte darauf hinweisen, dafs das Participium statt konjunktionaler Nebensätze (weil u. s. w.) darum ohne Artikel steht, weil es einen Bestandteil des Prädikats bildet. Daher ist in diesem Sinne ὤν bei Substantiven und Adjektiven, (παῖς, νέος ὤν) nicht zu entbehren, während das einfache Attribut (ὁ νέος βασιλεύς) lediglich zum Substantiv resp. Artikel gehört. — Über VII Regel 5d. siehe unten.

Über den syntaktischen Teil II ist mit geringen Ausnahmen nichts Neues und nur Gutes zu sagen. Die ausgewählten Stücke haben sich nach Form und Inhalt bewährt und bieten nicht zu grofse Schwierigkeiten. Die Hinweise auf die neubearbeiteten Hauptregeln der Syntax und namentlich auf die Anabasis fördern die Schüler sichtlich; sie werden gern und fleifsig benutzt, da sie ihnen eine wirklich des Nachschlagens werte Erleichterung gewähren und dabei die Repetition der Lektüre begünstigen. Besonders wertvoll sind dazu die am Schlusse stehenden Metaphrasen aus der Anabasis.

Es sei mir schliefslich ein syntaktischer und ein didaktischer Exkurs gestattet, den ich als Vorläufer zu meinen später erscheinenden Erläuterungen zur Syntax betrachten möchte. Bedenklich erscheint nämlich in Teil II ein Abschnitt aus V c S. 35: „Futurischer und iterativer Gebrauch des Konjunktiv mit ἐν und des Optativ ohne ἄν. Derselbe ist einerseits unvollständig; denn der präsentische Gebrauch (nach einem Präsens), der iterativ sein kann, aber nicht mufs, ist nicht berücksichtigt; anderseits steht der Abschnitt nicht an der rechten Stelle; denn er gehört nach oder vielmehr zu den hypothetischen Sätzen (Relativ- und Temporalsätzen). Die Bambergsche Bearbeitung der Syntax hat ja mit vollem Rechte diese letzteren jetzt zusammengestellt, während die frühere Seyffertsche Bearbeitung in § 25, § 28 und § 33 die hypothetischen Relativ- und Temporalsätze planlos und unabhängig zum Teil noch vor den hypothetischen Sätzen behandelte, die doch erst das Schema zu jenen liefern, ja mit ihnen fast identisch sind. — Alle Begehrungs-Nebensätze, also auch die hypothetischen Vordersätze (Relativ-, Temporal-, Lokalsätze u. s. w. mit der Negation μή) haben nämlich nur relative Zeitbestimmung, d. h. sie fallen in die resp. Zeitstufe oder Zeitsphäre des regierenden Verbums.

Der Coniunctivus resp. Optativus Praesentis repräsentiert hier nur die Actio infecta, der des Aorists (selten des Perfekts) die Actio perfecta. Folglich ist ἕως ἄν (ἐὰν) ἐμπνέω (ἕως ἐμπνέοιμι) nach παύομαι = Praesens infectum („so lang ich atme"), nach παύσομαι = Futurum infectum („so lang ich atmen werde"), nach ἐπανόμην = Praeteritum infectum („so lang ich atmete"). Ebenso ist ὁποῖον ἄν (ἐάν τι) ξυμβῇ (εἰ ξυμβαίη) nach ἀνέχομαι = Praesens exactum („was mir auch begegnet ist resp. sein mag"), nach τλήσομαι = Futurum exactum („was auch begegnet sein wird), nach ἔτλην = Praeteritum exactum („was auch [jedesmal] begegnet sein mochte"). Ganz ebenso hat auch das hypothetische Participium als Vertreter des Konjunktivs nur die relative Zeitbestimmung des jeweiligen regierenden Verbums. Also ὁ παιδεύων (Teil I, VII Regel 5 d) heifst nicht ohne weiteres „wer erzieht", sondern dies nur nach einem Präsens; nach einem Futur bedeutet es „wer er-

ziehen wird", nach einem Praeteritum „wer erzog'." Wie *ὁ παιδεύων* nur die Actio infecta, so repräsentiert *ὁ παιδεύσας* (*παιδευκώς*) lediglich die Actio perfecta für jede der 3 Zeitstufen. Ganz ebenso steht es mit dem Infinitivus des Begehrungssatzes, der den Imperativ der Oratio recta vertritt. *παιδεύειν* drückt hier nur die Actio infecta, *παιδεῦσαι* die Actio ingressiva resp. perfecta mit relativer also event. wechselnder Zeitbestimmung aus. Darum kann natürlich der Infin. Futuri im Begehrungssatze nicht vorkommen.

Dagegen haben Optativ, Infinitiv und Participium des Urteilssatzes (faktischen Relativ-, Temporal-, Kausal-, Aussage-, Fragesatzes; Negation *οὐ*) die absolute Zeitbestimmung je des betreffenden Indikativs. Hier heifst also *παιδεύειν, παιδεύων* wirklich so viel wie *ὅτι* (*ὅς*) *παιδεύει* oder auch *ἐπαίδευεν; παιδεῦσαι, παιδεύσας* soviel wie *ὅτι* (*ὅς*) *ἐπαίδευσε; παιδεύσειν, παιδεύσων* soviel wie *ὅτι* (*ὅς*) *παιδεύσει*. In diesen beiden Angeln hängt die Verbal-Syntax: Begehrungssatz mit *μὴ* und relativer Zeit; — Urteilssatz mit *οὐ* und absoluter Zeit.

Der Unterzeichnete benutzt in Prima den Teil II des Seyffertschen Übungsbuches zu mündlichen Übersetzungsübungen, wobei die Schüler nach der in der pädagogischen Sektion der Geraer Philologenversammlung 1878 von ihm mitgeteilten Methode die Satzarten und Konstruktionen erst voraus zu nennen haben. Auch zu Exercitien und Klausuren eignen sich die Stücke vortrefflich. (Nur äufsere Gründe — die Möglichkeit der Benutzung korrigierter Skripta nach langjährigem Gebrauche des Buches — haben den Unterzeichneten veranlafst, die griechischen Exercitia aus einem anderen den Schülern zugänglichen Buche, nämlich Seyfferts deutsch-lateinischen Übungsstücken nach sorgfältiger Auswahl und Besprechung anfertigen zu lassen.) Für Extemporalien liefern die Übungsstücke, namentlich die neuen, zur Einübung der Syntax vortreffliches Material. Natürlich mufs in erster Linie die Lektüre berücksichtigt werden. In Prima wird den Schülern zum Zwecke des Extemporales ein bestimmtes syntaktisches System (z. B. Regeln über das deutsche „dafs, zu" im Urteils-, wie im Begehrungssatze) und zugleich ein gelesener Prosaabschnitt zur Repetition aufgegeben. Die aus dem Wort- und Satzmaterial solcher Stücke zu dem betreffenden syntaktischen Zwecke umgebildeten Sätze werden mit dem Diktat gleich griechisch niedergeschrieben, dann aber nach einer angemessenen Revisionsfrist mundiert. Dieses Verfahren vereint die Vorteile des Exercitiums und Dokimastikons; die Schüler müssen wirklich dazu arbeiten und thun es eifrig, weil der Erfolg von ihrem Fleifse, nicht von Zufall oder Stimmung, ängstlicher Eile u. s. w. abhängt; ein solches Extemporale dient gleichmäfsig zur Übung wie zur Beurteilung. Die angestrichenen Fehler haben die Schüler zuerst

im Hause selbstthätig zu verbessern; der unklare Rest wird in der Klasse erörtert.

Die Seyffert-Bambergschen Übungsstücke geben vortreffliche Muster zur Nachbildung von Sätzen und zur häuslichen Übung, zumal sie die richtige Mitte für die an Schüler zu stellenden Forderungen halten.

Wittstock. Richard Grofser.

---

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Dr. Bellermann, Dr. Jonas, Dr. Imelmann, Dr. B. Suphan. Erster Teil Sexta. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1881 VIII und 243 S. 8.

Vier Berliner Gelehrte und Lehrer an Gymnasien haben sich vereinigt, um ein neues deutsches Lesebuch herauszugeben. Dem vorliegenden ersten Teil soll der für Quinta bestimmte Ende Januar, der für Quarta und der für die Untertertia noch im Jahre 1882 folgen, also in kurzer Frist, ebenso ist ein Teil für Obertertia und 2 für die Vorschule in Aussicht genommen. Ob auch Sekunda und Prima in den Kreis des Unternehmens werden gezogen werden, scheint noch von der Aufnahme abzuhängen, die das Lesebuch finden wird, beziehungsweise von den Wünschen und Ratschlägen der Fachgenossen.

Wenn man aus dem amtlichen und litterarischen Ansehen schliefsen darf, dessen sich die Herausgeber erfreuen, kann man der weitern Entwicklung des neuen Lesebuchs und seiner Ausdehnung auf die obersten Klassen mit Zuversicht entgegensehen.

Das Eigentümliche, das nicht blofs der vorliegende erste Band, sondern die ganze Auswahl an sich tragen soll, wird zu Anfang der Vorrede so bezeichnet: „Das Ziel des deutschen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten ist neben der Gewöhnung des Schülers an grammatische und stilistische Richtigkeit die Einführung desselben in deutsche Dichtung und Litteratur, in deutsche Sage und deutsches Volkstum. Nur was unmittelbar und zwanglos diesem Zwecke dient, nehmen wir demgemäfs in unser Lesebuch auf, indem wir grundsätzlich alles davon ausschliefsen, was, wenn es auch für die sprachliche Seite des Unterrichts Anknüpfungen bieten kann, durch seinen Gegenstand das Interesse nach andern Richtungen hinlenkt. Demnach ist alles Fachwissenschaftliche, geschichtliche und geographische Darstellungen, naturwissenschaftliche Schilderungen und technische Beschreibungen aller Art, wie sie einen breiten Platz in den deutschen Lesebüchern einzunehmen pflegen, fern geblieben. . . . Wir haben den Versuch gemacht, nur solche Stücke aufzunehmen, welche entweder selbst als Bestandteile der deutschen Litteratur gelten können, oder doch in deutlicher Beziehung zu derselben stehen. . . . Dafs wir unter diesem Gesichtspunkt auch der griechischen Sage den Zutritt öffnen mufsten, wird nicht bestritten werden."

Die Verfasser geben es den Lesebüchern für Volksschulen anheim, eine so umfassende encyklopädische Fülle von Stoff beizubehalten. Aber auch dort beginnt man zu fordern, dafs für die realistichen Fächer aparte Lehrmittel und auch Lesebücher geschaffen werden, so dafs das eigentliche Lesebuch, das man dort zuweilen das „belletristische" nennt, nur die nationalen Stoffe aufzunehmen hätte. Ob das jedenfalls wichtige Prinzip dort durchzuführen ist, läfst sich noch nicht sagen, in den höheren Schulen wird es keine Schwierigkeit bieten, was die äufsern Mittel betrifft.

Man mufs wohl zugeben, dafs in der Anwendung des entwickelten Prinzips noch manches Schwanken stattfinden kann. Denn was Bestandteil der deutschen Litteratur ist, entzieht sich nicht jedem Zweifel, und wäre dieser Zweifel gelöst, so würden sich andere erziehliche Grundsätze melden, die vielleicht eine starke Ausscheidung ungeeigneter nationaler Stoffe geböten und neue Erwägungen nötig machten. So werden denn die Verfasser auf allerlei Widerspruch auch bei denen zu rechnen haben, die sich freuen, die realistischen Zwecke aus dem Lesebuch verwiesen zu sehen. Gewissermafsen um damit einen Anfang zu machen, erlaube ich mir zu bemerken, dafs die Geschichte vom Kalif-Storch (Hauff), Madonna della Sedia (Houwald) und Nr. 116 von den Schildbürgern (Schwab) nicht in das Prinzip passen, wenn die anderweitigen Forderungen an den Stoff zu voller Geltung kommen sollen. Und da ich einmal dabei bin, bekenne ich, dafs mich keine Rücksicht darauf, dafs ein Lesestück in der Litteraturgeschichte als eigentümlich und charakteristisch eine Rolle spielt, bewegen könnte, es dem Lesebuch für Schüler einzuverleiben, auch nicht die Ballade Lenore von Bürger, die seltsamer Weise noch immer in den Büchern mitgeschleppt wird. Glücklicherweise ist die Jobsiade noch nicht so ehrwürdig.

Ein anderer Punkt wird in der Vorrede erwähnt. „Von den ausgewählten prosaischen Stücken gehen einige in ihrem äufseren Umfange über das in Lesebüchern übliche Mafs hinaus. Wir hielten es nicht für zweckmäfsig, aus einem umfassenden Sagenstoff . . . dem Schüler Bruchteile zu bieten, die ohne innern Zusammenhang bleiben müssen. Auch ist es gewifs schon für den Sextaner von Nutzen, wenn seine Aufmerksamkeit einmal eine längere Reihe von Wochen hindurch bei einem und demselben Gegenstande festgehalten wird." Gewifs ist das ein Verfahren, das keiner Entschuldigung bedarf. Im Gegenteil ist es ja eine Haupteinwendung gegen solche Bücher und gegen alle Chrestomathieen, dafs die kleinen ausgewählten Abschnitte ohne innern Zusammenhang und Einheit sein müssen. Und ich gestehe, dafs ich über diesen Einwand nicht hinweg kann. Doch darüber läfst sich bei dieser Gelegenheit nicht sprechen.

An den Einzelheiten der Stücke haben die Herausgeber zuweilen geändert oder Änderungen adoptiert. Ich finde, dafs es

mit Geschick geschehen ist. So ist in Claudius' Goliath der „drap d'argent" und „advenant" in üblicher Weise verbessert, in Höltys Üb' immer Treu u. s. w. sind die Strophen 4. 5. 6 ausgelassen. Weniger gefallen mir die Änderungen von No. 8 (der Winter ist ein rechter Mann) in Strophe 2 und 3. — Beiläufig ist der Verfasser von No. 73 und 74 nicht ganz richtig angegeben.

Die Reihenfolge der Stücke ist faute de mieux alphabetisch nach dem Namen der Verfasser getroffen. Statt dieses Zufalls wäre doch wohl ein besseres Prinzip zu finden gewesen. Warum sollte nicht z. B. die chronologische Folge doch noch etwas mehr Wert haben als die alleräufserlichste, die es geben kann!

Ein grammatischer Anhang enthält die Elemente der Formenlehre und des einfachen Satzes. Wenn die Benutzung dieses Anhangs die nötige didaktische Befähigung bei den Lehrern vorfindet, so ist er eine recht nützliche Zugabe. Im andern Fall ein Anlafs zu groben Mifsgriffen. Aber man mufs das Beste hoffen.

Saarbrücken. W. Hollenberg.

---

Scherer, Dr. W., Geschichte der deutschen Litteratur. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung 1880. Hft. 1—4.

Die Redaktion der Zeitschr. hat von dem Unterzeichneten eine kurze Anzeige der Schererschen Litteraturgeschichte gewünscht, er kommt der Aufforderung gerne nach, obwohl er dem Leser vermutlich kaum noch etwas Neues sagen kann. Denn keinem, der diese Zeilen liest, wird das Buch noch unbekannt sein, dessen Erscheinen längst vorbereitet war, und dem der Name des Verfassers von vorn herein die weiteste Verbreitung sicherte.

Man durfte dem Buche mit grofsen Erwartungen entgegensehen; denn in der That wüfsten wir niemand, der geeigneter gewesen wäre, eine populäre Litteraturgeschichte zu schreiben, als Scherer. Für eine gründliche, umfassende, vielseitige Kenntnis der deutschen Litteratur hatte er zuverlässige Proben gegeben, dem gröfseren Publikum sich durch eine Reihe von Vorträgen und Aufsätzen vorteilhaft bekannt gemacht. Gleich die ersten Arbeiten Scherers hatten gezeigt, dafs er in ungewöhnlichem Mafse befähigt war, nach beiden Seiten hin seine rüstige Kraft zu wenden. Schon 1864 erschienen die Denkmäler deutscher Poesie und Prosa, in deren Anmerkungen Scherer einen Schatz selbständiger gelehrter Forschungen niedergelegt und bahnbrechende Untersuchungen eröffnet hatte; bald nachher in den preufsischen Jahrbüchern die vortrefflichen Artikel über J. Grimm, den vielseitigen Meister der deutschen Philologie, welche neben gründlicher Bekanntschaft mit einem weitschichtigen Material die Fähigkeit einer anziehenden, anregenden und übersichtlichen Darstellung bekunden. Seitdem hat er die Hand nicht von der Arbeit genommen, obwohl seine Thätigkeit auch noch andern bedeutenden Aufgaben zugewandt war. In unablässiger Arbeit ist das Material gesammelt,

durchdacht und verarbeitet, aus dem jetzt das zusammenfassende Werk ausgeführt wird. In den vier vorliegenden Heften ist die ältere Litteratur bis zum Ausgang des Mittelalters behandelt; der erste Stock des Gebäudes ist fertig, und wir betrachten ihn mit Freude.

Nicht als ob wir alles einzelne billigten: wir finden gar manche Anschauungen und Urteile, denen wir nicht beipflichten können. Wir zweifeln, dafs die Epen aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum 12. und 13. Jahrh. nur geringe Änderungen ihres Gehaltes erfahren haben; dafs die Gedichte, welche Karl der Grofse sammeln liefs, alte Gesänge von Ermanarich, Attila und Theodorich waren, der König an ihnen die Thätigkeit des Pisistratus übte. Es ist uns nicht glaublich bezeugt, dafs Ulfilas die ganze Bibel übersetzte (vorsichtiger, aber nicht besser begründet, ist die Äufserung auf der folgenden S. 34); die Bedeutung Karls des Grofsen für das Übergewicht der hochdeutschen Mundarten wird überschätzt; die Annahme, dafs Otfried von seinem Heimweh erzähle und von den Gebrechen des eignen Alters, ist willkürlich; die Angabe, dafs vaterländisches Gefühl und nationaler Wetteifer ihm die Feder führt, leitet irre; dafs Streitgedichte zwischen Sommer und Winter uralte Themata deutscher Poesie seien, dafs die alten Germanen schon in der Urzeit Liebeslieder hatten, worin Naturgefühl und Seelenleben sich harmonisch oder kontrastierend verbanden, finden wir nirgends bewiesen; der Vergleich der Spielleute mit Journalisten wird mehr blenden als erleuchten, er pafst doch nur sehr teilweise. Das lateinische Waltherlied erfährt allzu hohes Lob, wenn es als ein Werk ersten Ranges bezeichnet wird, hingegen wird die persönliche Arbeit des Dichters wohl zu gering angeschlagen, wenn es auf der folgenden Seite heifst, er sei seiner Vorlage augenscheinlich ziemlich treu gefolgt. Die Worte 'ein rechtes Produkt der Renaissance-Litteratur, Terenzens Mädchen von Andros in deutscher Bearbeitung' wecken jedenfalls eine ganz andere Vorstellung, als den Arbeiten der Sanct Gallischen Übersetzungsschule entspricht; dasselbe gilt von der Charakteristik der Dramen der Rosvitha. Die Erklärung, dafs der wahre Adel durch Tugend erworben werde, geht nicht sowohl von den Vaganten als von christlichen Lehrern aus; Walther von der Vogelweide liefert für die Toleranz, welche Juden, Christen und Heiden auf gleiche Linie stellt, keinen Beweis. Dafs unter den Strophen Kürenbergs Liebeslieder adliger Damen stehen, ist unerwiesen; nicht glaublich, dafs „im Liebesverkehr Gelegenheitsgedichte wie Funken aufsprühten, populäre Liebesweisen wie Sommerfäden von grünen Wiesen, auf denen die Bauern tanzten, in die Schlösser des Adels flogen". Wir vermögen nicht der Gudrun vor den Nibelungen den Vorzug einzuräumen und sind weit davon entfernt, in der Art, wie Gudrun Hartmuot errettet, eine besondere Schönheit der Dichtung zu erkennen. Wir finden überhaupt, dafs die

ehr geschickte Charakteristik der beiden Dichtungen des sichern odens entbehrt, denn wir teilen nicht den Glauben an die hten Lieder Lachmanns und Müllenhoffs. Wir meinen, dafs in m ganzen Buch die geistige und poetische Bildung der alten utschen überschätzt wird, und infolge dessen die Bedeutung r fremden Kultureinflüsse nicht gehörig gewürdigt ist, weder e des Christentums noch die der romanischen Litteratur. inrich von Veldeke ist älter als Eilhart von Oberge, und das fische Epos sollte seinen Platz vor dem volkstümlichen gefunden ben.

Wir könnten noch fortfahren in unserer Aufzählung; aber zu? Selbst wenn wir in allen diesen Punkten recht hätten, irden wir uns nicht für befugt erachten, das Werk des Verf.s rabzusetzen. Andern wird anderes nicht behagen, was uns beders gefallen hat, z. B. die mafsvolle Beurteilung des Heliand, Anerkennung Thomasins von Zirclœre, das Zurücktreten des urin, das Zugeständnis, dafs das deutsche Epos hinter der Darllung der homerischen Gesänge weit zurückbleibt. In einigen ngen beruht die Verschiedenheit des Urteils auf verschiedenem schmack, in andern erklärt sie sich daraus, dafs die Wissenaft noch nicht zu sicherem Abfchlufs und unwiderfprechlichen sultaten gekommen ist. Über manche ist heftig hin- und herstritten, ohne dafs Einhelligkeit der Überzeugungen erzielt wäre. r Zweck des Buches schliefst eine Erörterung tiefgreifender reitfragen aus, er verträgt es höchstens in Punkten von unterordneter Bedeutung, dafs verschiedene Ansichten neben einander stellt werden, und selbst hier dürfen nicht alle Zweifel und denken zur Sprache gebracht werden. Denn das eigentliche el populärer Darstellung ist ein anschauliches festes Gesamtbild, sichere und widersprechende Züge verwirren die Auffassung d trüben den Gesamteindruck.

Ein populäres Geschichtswerk soll ein Kunstwerk sein, und s solches hat Scherer seine Arbeit entworfen und ausgeführt. r Stoff ist übersichtlich gegliedert; was bedeutend war in der eschichte des Volkes, ist fest in den Vordergrund gestellt, das inder Bedeutende tritt zurück und dient jenem zum Hinterunde. Ein reicher Stoff ist in diesem Buche verarbeitet, aber rgends wirkt die Fülle erdrückend, weil jedes Einzelne an seinen latz gestellt ist und der Gesamtwirkung dient. Der Verfasser hebt sich über die Einzelheiten, ohne sie aus dem Auge zu rlieren. Wer die gelehrte Forschung über diesen Teil der Litratur kennt, dem gewährt es ein besonderes Vergnügen überall, weilen nur durch ein unscheinbares Wort, an die gründliche rbeit erinnert zu werden, auf der dieses Buch beruht; und doch ird der Eindruck nirgends durch die Gelehrsamkeit gestört. Es scheint dieses Werk auch nicht als ein Mosaik aus einzelnen einchen mühsam zusammengesetzt, sondern als ein Gemälde,

das in runden Zügen und mit sicherer Hand scheinbar mühelos entworfen ist.

Die sprachliche Darstellung gefällt nicht jedem; manche finden den Stil des Verf.s überhaupt gesucht und manieriert; aufregend, nervös hat man ihn genannt. Es ist nicht zu leugnen: Die Darstellung Scherers, obschon es ihr an poetischer Farbe nicht fehlt, ist im ganzen mehr rhetorisch als poetisch, mehr anregend als erwärmend. Aber gerade in dem vorliegenden Buch tritt diese Richtung weniger scharf hervor; die charakteristische Anlage verleugnet sich nicht, aber sie ist gemäfsigt.

Die litterarische Betrachtung zeichnet sich aus durch Vielseitigkeit und Tiefe. Sie ist ebenso auf den Inhalt wie auf die Form gerichtet, sie sucht das Individuelle zu bestimmen und zugleich den Zusammenhang mit der gesamten Kultur darzulegen. Bald geht der Verf. von allgemeinen Ideen aus und steigt von ihnen zum Einzelnen nieder, bald entwickelt er durch eingehendere Untersuchung aus den einzelnen Erscheinungen die allgemeinen Gesichtspunkte; immer aber hält er in dem Leser das Bewufstsein lebendig, dafs es sich nicht um unbedeutende Einzelheiten handelt. Diese bis in die Seele des Volkes dringende Betrachtungsweise hatte Herder als das ideale Ziel der historischen Forschung erkannt, Gervinus wandte sie an in seiner Geschichte der deutschen Poesie. Scherers Bahn verfolgt dieselbe Richtung. Wir setzen das unsterbliche Werk von Gervinus nicht herab, wenn wir in Scherers Litteraturgeschichte den Fortschritt der Zeit anerkennen. Wir meinen damit nicht Berichtigungen im einzelnen — dergleichen versteht sich von selbst —: Die Gesamtauffassung ist reicher und voller geworden, Scherers Darstellung ist gedrängter und gesättigter und schon wegen des geringeren Umfangs im ganzen leichter zu übersehen.

„Aber doch so wenig zu verstehen!“ seufzt jemand; „ich weifs aus dem Buch nichts Rechtes zu lernen; man kriegt keine Thatsachen, keine Daten, keine Anschauungen“. Er legt das Buch zur Seite und greift wieder zum Vilmar mit seinen farbenreichen Berichten oder lieber noch zum dicken Kurz. — Eine Litteraturgeschichte, die allen Lesern gerecht würde, giebt es eben nicht. Ja, wenn es die Aufgabe der Litteraturgeschichte ist, das geistige Wachstum des Volkes, wie es sich in der Litteratur äufsert, zu begreifen und darzustellen, so zweifeln wir sogar, ob eine recht populäre Litteraturgeschichte möglich ist. Denn wer die Entwickelung begreifen will, mufs die Erscheinungen kennen, in denen die Entwickelung zum Ausdruck gekommen ist; er mufs wenigstens mit den Hauptwerken der verschiedenen Epochen durch eigne Lektüre bekannt sein, sonst wird ihm die Litteraturgeschichte ebenso unlebendig und unanschaulich bleiben, wie eine Geschichte der Malerei für den, der kein Gemälde gesehen hat. Der Litterarhistoriker kann durch seine Darstellung dafür sorgen,

dafs dem Leser seine Erfahrungen und Erinnerungen vor die Seele treten, ein phantasievoller Leser kann aus den Andeutungen des Litterarhistorikers manches erraten und sich vorstellen, was er nicht erfahren hat, aber keine Litteraturgeschichte ist imstande, die Kenntnis der Litteratur zu ersetzen. Wer Scherers Buch in die Hand nimmt, um diesen schweren Schatz hier mit leichter Mühe zu heben, der wird es allerdings enttäuscht bei Seite legen; für solche Leser ist es nicht.

Wohl aber wünschen wir es in der Hand aller derer, die unsere Litteratur wirklich kennen lernen wollen. Sie finden in ihm einen Leitfaden, der sie zu einer freieren Auffassung des Einzelnen führt; sie werden auf die Punkte gelenkt, die für die historische Auffassung wichtig sind; sie finden in ihm ein nützliches Gegengewicht gegen eine Forschung, die sich in unfruchtbare Einzelheiten verliert. Namentlich also wünschen wir das Buch in der Hand aller derer, welche deutsche Philologie studieren.

Bonn. W. Wilmanns.

---

Hundert Themata für deutsche Aufsätze. Ein Hilfsbuch für den deutschen Unterricht auf der Sekundaner-Stufe von Dr. H. Zurborg, Gymnasiallehrer in Zerbst. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1881. 64 S. 8.

Obwohl an Dispositionen und Materialien für deutsche Aufsätze ganz besonders für die obersten Klassen neuerdings kein Mangel ist, so wird doch jede neue Erscheinung dieser Art in Fachkreisen immer Freunde finden. Jeder wird namentlich denjenigen Büchern seine Aufmerksamkeit zuwenden, die aus der eigenen Erfahrung ihrer Herausgeber hervorgegangen sind. In diese Klasse gehört auch die oben genannte Dispositions-Sammlung, von der in den folgenden Zeilen eine kurze Skizze gegeben werden soll.

Seinen Standpunkt hat der Herr Verf. in der Vorrede näher bezeichnet. Die von ihm entworfenen Dispositionen sollen nicht allein dem Lehrer Material bieten, sondern sie sollen auch den Schülern in die Hand gegeben werden. Ref. kann nicht recht einsehen, was dies letztere nützen soll, zumal der Verf. auf S. 8 ganz richtig fordert, dafs auf der Sekundaner-Stufe die für die Aufsätze gestellten Themata in der Klasse stets vor Anfertigung der Arbeit ausführlicher besprochen werden sollen, falls sie sich nicht an gelesene oder im Unterrichte mündlich behandelte Stoffe anschliefsen. Für die Hand der Schüler würden sich nach unserer Ansicht eher Musterdispositionen ausführlicherer Art eignen, wie z. B. die von Leuchtenberger oder Cholevius, nicht ganz kurz skizzierte wie die hier vorliegenden.

Von den hundert Aufgaben sind 55 aus der Litteratur und Lektüre entnommen. Unter denselben dürften einige für die Sekundaner-Stufe (und wir haben wohl nach den Stoffen zu

schliefsen, besonders an U. II zu denken) nicht ganz geeignet sein, teils deshalb, weil die Schüler auf derselben mit den einschlägigen Litteraturwerken nicht genauer bekannt gemacht werden, teils weil es ihnen an einem tieferen Einblick, wie ihn einige der aufgeworfenen Fragen schon voraussetzen, fehlen wird. Wir denken hierbei an Aufgaben wie (20): „Welches Bild erhalten wir aus Freidanks 'Bescheidenheit' von der Ethik des Dichters und seiner Zeitgenossen?" oder (44): „Welche Stellung nimmt in Schillers Braut von Messina der Chor ein?" Ebenso gehört hierher das Thema (19): „Welches sind die Hauptvorzüge der Waltherschen Lyrik?" endlich (33): „Welche Eigenschaften machen den Egmont Goethes zum Liebling der Niederländer und welche ungeeignet zu ihrem Führer?"

Die ersten 20 Aufgaben sind der mhd. Litteratur entnommen, darunter 12 dem Nibelungenliede. Sämtliche 20 Themata setzen eine Beschäftigung mit dem Mhd. voraus, die ja neuerdings lange nicht mehr an allen Gymnasien üblich ist. Gewundert hat sich Ref., dafs das Gudrunlied, mit welchem die Sekundaner doch in der Regel auch bekannt gemacht werden, ganz unberücksichtigt geblieben ist. Eher würden wir statt dessen die beiden aus Emilia Galotti entnommenen Aufgaben (24: „die Fabel von Lessings Emilia Galotti" und 25: „Charakter des Prinzen von Guastalla") missen. Wie übrigens die Aufgabe (21): „Was ist von dem Gebrauche der Fremdwörter zu halten?" in die erste Abteilung, unter die aus der Litteratur entlehnten Themata kommt, haben wir nicht verstehen können.

Abgesehen von den genannten Einzelheiten müssen wir zugestehen, dafs die die Lektüre betreffenden resp. aus ihr entlehnten Aufgaben (unter denen sich auch einige aus der altklassischen Schullitteratur, aus Homers Odyssee, Xenophon und Cäsar entnommene befinden; vgl. Nr. 50—54) praktisch gewählt und in einer dem Klassenstandpunkt entsprechenden Weise behandelt sind, wenngleich bei einigen etwas gröfsere Ausführlichkeit wünschenswert wäre.

Die Aufgaben 56—65 behandeln geschichtliche Stoffe; sie sind ausschliefslich der griechischen und römischen Geschichte entlehnt, weil diese beiden Gebiete in der Sekunda im Geschichtsunterricht behandelt werden. Auch sie sind, wie die Themata aus der Litteratur, nicht lediglich referierender Art, sondern dazu bestimmt, den Blick für die Auffassung von geschichtlichen Verhältnissen und Personen zu weiten und zu allgemeinen Gedanken anzuregen.

Der Rest von Thema 66 an enthält Dispositionen über Aufgaben allgemeineren Inhalts. Auch hier sind, so glauben wir, einige Themata, selbst unter Voraussetzung einer ungeteilten Sekunda, oder einer Benutzung in Obersekunda (zumeist gehören, wie schon gesagt, die gestellten Aufgaben nach Untersekunda), etwas zu schwierig,

so z. B. (69): „Was du ererbt von deinen Vätern hast, Erwirb es, um es zu besitzen", oder (76) Schillers Distichon: „Kannst du nicht allen gefallen durch deine That und dein Kunstwerk, Mach es wenigen recht; vielen gefallen ist schlimm", oder (86) Rückerts Vierzeile: „Nicht der ist auf der Welt verwaist, Dessen Vater und Mutter gestorben, Sondern der für Herz und Geist Keine Lieb' und kein Wissen erworben"; nicht minder (99): „Des Helden Name ist in Erz und Marmorstein so wohl nicht aufbewahrt als in des Dichters Liede". Jedenfalls erfordern die hier genannten Aufgaben in einer Sekunda eine sehr ausführliche Besprechung vor der Arbeit selbst, wenn diese in entsprechender Weise Frucht bringen soll, die andern Themata allgemeineren Inhalts entsprechen nach der Ansicht des Ref. ihrem Zweck durchaus, einige wünschte er auch hier wieder etwas ausführlicher behandelt zu sehen, so z. B. 67 und 71.

Wenn in Thema 66 („der Nachahmungstrieb, ein Vorzug und ein Fehler des deutschen Volkes") auf Logau und Moscherosch Bezug genommen wird, so dürfte das nicht immer dem Sekundanerstandpunkt entsprechen, weil in der Regel erst in Prima die Behandlung der Litteraturgeschichte jener Zeit einzutreten pflegt.

Die Sprache des Verf.s zeichnet sich durch eine gerade bei Büchern der Art wünschenswerte Einfachheit und Klarheit aus. In einer dem Büchelchen hoffentlich bestimmten zweiten Auflage könnten jedoch vielleicht folgende Kleinigkeiten geändert werden: S. 37 findet sich die nicht glückliche Komposition „die Persergefahr", S. 46 steht „die Stellungnahme"; daran reihen wir einige Versehen gegen die sonst beobachtete für die preufsischen Schulen im Jahr 1880 verordnete Orthographie: S. 30 Z. 12 v. unten steht „Tat", S. 44 Zeile 6 v. unten steht „Werth", S. 47 Zeile 7 von oben steht „im Stande" (. . . zu handeln).

Alles in allem liegt uns in dem Zurborgschen Buche ein höchst brauchbares Repertorium für Aufsatzthemata vor, ein um so willkommeneres, weil für die mittleren Stufen der höheren Lehranstalten immerhin weniger Material der Art vorhanden ist.

Fachgenossen werden durch das kleine ihnen hiermit bestens empfohlene Buch eine durchaus dankenswerte Anregung empfangen.

Im Zusammenhange hiermit erlaubt sich der unterzeichnete Ref. auf eine andere kleine Schrift hinzuweisen, die soeben in neuer Auflage erschienen ist:

Beiträge zur Dispositionslehre. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. Von Dr. Johann Heinrich Deinhardt, weil. Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Bromberg. Dritte Auflage. Berlin 1881. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. Hermann Heyfelder. Preis 1 Mark.

Das kleine Buch hat in mannigfachen Zeitschriften eine über-

aus anerkennende Beurteilung erfahren (so z. B. auch in dieser Zeitschrift 1878 S. 684 f.).

Die vorliegende Auflage ist, abgesehen davon, dafs die neue Orthographie in derselben durchgeführt ist, nur unwesentlich geändert. Es kann daher garnicht unsere Aufgabe sein, auf eine ausführlichere Kritik derselben einzugehen. Für die Brauchbarkeit und Beliebtheit der trefflichen Deinhardtschen Schrift spricht ja einfach die Thatsache, dafs in kaum 3 Jahren eine neue Auflage derselben notwendig geworden ist. Dieselbe verdiente es wohl, an Gymnasien und Realschulen als Handbuch eingeführt zu werden; wo dies nicht der Fall ist, empfiehlt es sich wenigstens, sie in einer Anzahl von Exemplaren für die Schülerbibliothek anzuschaffen, damit sie den Schülern leichter zugänglich ist und den Nutzen schaffen kann, den zu bringen sie gerade wie wenige Bücher der Art berufen und geeignet ist.

Posen. R. Jonas.

---

**Die Formenlehre des französischen Zeitworts in schulmäfsiger Fassung. Von Hermann Siegl, K. K. Professor der deutschen Staats-Oberrealschule zu Brünn. Wien, Julius Klinkhardt 1881. 52 S.**

Wer die „althergebrachte, seichte, geistlose und geisttötende Art," auf welche, wenn nicht der ganze französische Unterricht, so doch wenigstens die Einprägung der französischen Konjugation auf den meisten höheren Lehranstalten behandelt wird, aus eigener Erfahrung kennt, wird jeden Versuch, der uns auf bessere Wege führen soll, mit Freuden begrüfsen. Es wäre zu weitläufig, alle derartigen Versuche der neueren Zeit aufzuzählen: zum grofsen Teil beruhen sie auf den verdienstvollen Arbeiten von Körting, Lücking u. a. Wie nun das Bemühen dieser Gelehrten, der rein empirischen Behandlung der französischen Grammatik und vor allem des Verbs als des wichtigsten Abschnitts der Formenlehre entgegenzutreten und den Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage aufzubauen, nicht blofs vom rein theoretischen Standpunkte reiche Anerkennung erfahren hat, sondern auch durch das Zeugnis bewährter Schulmänner als praktisch und erfolgreich erhärtet wird[1]): so werden wir allen Arbeiten, welche in diesen neuen Bahnen weiterarbeiten und dieselben womöglich noch zu verbessern versprechen, von vorn herein ein ganz besonderes Interesse entgegenbringen.

Als daher der Rezensent das vorliegende Schriftchen in die Hand nahm und die Verheifsungen des Verfassers in der Vorrede las, da hoffte er ein Werk von möglichst hoher Vollkommenheit kennen zu lernen. Diese Hoffnung bestätigte sich jedoch leider nicht. Ref. kann, offen gestanden, in dem Schrift-

[1]) Zeitschrift für das Gymnasialw. 1881 S. 309 (Dr. Lamprecht) und Archiv f. d. Stud. d. neueren Sprachen v. L. Herrig, 61. Bd. 2. u. 3. Heft S. 352 (Dr. Hilmer).

ben einen Fortschritt nicht erkennen; er mufs bezweifeln, dafs ie Scheidung der französischen Verben in schwache und starke i der vorgetragenen Weise nutzbringender ist; er mufs bezweifeln, dafs überhaupt diese Formenlehre eine „schulmäfsige assung" hat. Wie der Verf. sich den Gebrauch seines Schriftens denkt, ist schwer abzusehen. Es soll doch nicht etwa der hüler sich durch die Seiten 12—26, welche umständliche und nigstens für das Verständnis des Schülers nicht immer klare seinandersetzungen über Verbalnomina, Modi und Tempora, Verderungen an der Form des Verbs und vieles andere, schliefsh 18 Lautgesetze mit allen möglichen Beispielen enthalten, durchhlagen, um dann endlich (S. 27) in die Konjugation selber führt zu werden? Anderseits ist das von S. 27 über die einchen und die zusammengesetzten Konjugationsformen Vorstragene nur verständlich, wenn man das auf den vorhergehenden eiten über schwache und starke Verben u. dergl. m. Gebotene elernt und verstanden hat. Die Vermutung liegt deshalb nahe, afs die §§ 1—6 entweder nur für den Lehrer bestimmt sind der aber beim Einprägen der §§ 7 ff. fortwährend zur Ergänzung erangezogen werden sollen, — jedenfalls für die Bedürfnisse der chule ein wenig geschickter Weg. Was die oben erwähnten seinandersetzungen angeht, so geben wir dem Verf. darin vollommen Recht, dafs „der für seine Unterrichtsstunden sich sorgltig vorbereitende und streng methodisch zu Werke gehende ehrer den Schülern nicht alles auf einmal an den Kopf wirft ic!), sondern nach und nach an seinem Gegenstande ihre Denkraft und ihr Gedächtnis stärkt": ob aber dem Schüler, dem ieses Büchlein in die Hand gegeben wird, ein Nutzen damit gechieht, wenn ihm der Titel jeder Verbform in drei verschiedenen, irs Deutsche ganz unerträglich schwerfälligen Ausdrücken[1]) vor ugen geführt wird, ist zu bezweifeln; uns scheint es vielmehr ache des Lehrers zu sein, den Schüler zu dieser Verleichung anzuleiten. Wenn man aber neben der französischen uch die deutsche und lateinische Bezeichnung für die einzelnen lodi und Tempora anführen will, so dürfte es sich für die lateinischen Termini empfehlen, nicht deutsche, sondern lateinische ettern und statt der halb deutschen, halb lateinischen Zwitterformen ne rein lateinische Fassung zu wählen. Der Verf. sagt in der orrede (S. 4): „Im ganzen Schriftchen kommt das Wort „regelmäfsig" oder „unregelmäfsig" nicht ein einziges Mal vor." Wie erträgt sich damit, wenn an verschiedenen Stellen von „Anomalieen", von „anomalen Verben" und von „anomalen Formen" esprochen wird? So spricht der Verf. (S. 8) von den Formen er schwachen Verben, welche eine im grofsen und ganzen durch-

[1]) Z. B. „eintretende und dauernde Gegenwart anzeigender Art — begende verbindende Art der Mitvergangenheit — eintretende und dauernde ergangenheit verbindender Art —".

greifend regelrechte Gestaltung, und von den Formen der starken Verben, welche eine gröfsere Mannigfaltigkeit aufweisen; dann fährt er fort: „Einzelne auffällig geartete Formen schwacher Verben stören diese Einteilung nicht und werden als blofse Anomalieen betrachtet." Wenn er ferner (S. 40) *aller* und *envoyer* als anomale Verben bezeichnet, so hat er damit nicht so ganz Unrecht; weshalb perhorresziert er aber denn in der Vorrede den Ausdruck: „unregelmäfsige" Verben? Recht können wir ihm aber nicht geben, wenn er *suivre*, *écrire*, die Verben auf *uire*, die Verben mit nicht stammhaften *d* (*peindre* etc.) und endlich *frire* (S. 41), ferner *vêtir*, *saillir* „hervorragen", *cueillir* etc., *ouvrir* etc. (S. 42 ff.) als anomale reine Verben auf *ir* und *haïr*, *bénir* und *fleurir* (S. 44) als anomale erweiterte Verben auf *ir* anführt. Da verweisen wir den Verf. zu besserer Belehrung auf Schneider, „Die Formenlehre des franz. Verbs" S. 22[1]). Mit nicht geringerem Unrecht verfährt der Verf. mit einzelnen Formen von *avoir* und *être*, indem er sie als anomale gelernt wissen will; sie lassen sich wirklich „ohne eingehenderes lautgeschichtliches Detail" für den Schüler erklären, allerdings nicht in der Weise, wie der Verf. von *étant* und *j'étais* sagt: „Wegen des fortrückenden Tones verwandelt sich der Circumflex in den Gravis" (sic!).

Sahen wir soeben die Vorrede mit dem Schriftchen selbst in Widerspruch stehen, so läfst sich dies auch von Folgendem sagen. Es heifst in der Vorrede (S. 5): „Es giebt schwache Verben auf *er*, *re*, reine und erweiterte auf *ir*, starke *i*- und *u*-Verben"; darnach mufs man sich auf mindestens drei Klassen gefafst machen. Dem widerspricht aber die wirkliche Einteilung: 1) Schwache Verben, und zwar Verben auf *er*, Verben auf *re*, reine Verben auf *ir* — dazu anomale erweiterte Verben auf *ir*; 2) Starke Verben, und zwar *i*-Verba und *u*-Verba.

Was heifst es, dafs in *connaître* (S. 15 ff.) „t eingeschoben, davor ss mit der durch den accent circonflexe bezeichneten Ersatzdehnung ausgefallen" ist? So hat auch das Lautgesetz 5 folgenden Wortlaut: „Vor r und t fällt s weg, ebenso fällt ss vor t und in maudire vor r aus; s fällt ohne Ersatz, ss mit der durch den Circumflex bezeichneten Ersatzdehnung aus." ss soll mit der Ersatzdehnung ausfallen? — Das ist durchaus unverständlich, zumal wenn man damit auf derselben Seite (S. 20) vergleicht: „Doppel-ss (sic!) fällt ohne Ersatzdehnung aus in der 3. Pers. Sing. des Präs. des Ind. sämtlicher erweiterten Verben auf ir." — Ebenso unklar, zum Teil falsch ist (S. 20) „Einfaches s ist mit Ersatzdehnung ausgefallen in ... nous aimâmes (st. aimasmes)." — In dem Satze (S. 21): „In vaincre und convaincre steht qu, aufser vor e und i, auch (obwohl nicht notwendig) vor a und o," können die in der Klammer stehenden

[1]) Helmstedt, Richter 1879.

Worte leicht zu Mifsverständnissen Anlafs geben. Zu bedauern ist, dafs dem Verf. der von Benecke so klar aufgestellte Unterschied zwischen *e* muet und *e* sourd bisher unbekannt geblieben zu sein scheint; man kann doch unmöglich ein und dasselbe *e* bald stumm, bald dumpf, bald stumm oder dumpf nennen. — Ein ärgerliches Versehen, das sich auch in einigen alten Ausgaben der Gramm. von Ploetz findet, ist es, wenn es einmal (S. 24) heifst: „crocheter, feuilleter, épousseter, empaqueter, dépaqueter verdoppeln ebenfalls das l und t nicht" — wo haben denn diese Verben ein *l*? — Ich könnte dieses Verzeichnis noch vergröfsern. Das Angegebene wird aber genügen, um den Verfasser bei einer etwaigen zweiten Auflage zu gröfserer Akribie anzuregen. Doch kann ich mir schliefslich nicht versagen, auf den meiner Ansicht nach für die Schüler, für welche das Schriftchen doch offenbar geschrieben ist, zu weit ausgedehnten Gebrauch von Fremdwörtern hinzuweisen: Ausdrücke wie: „orthoëpisch", „parasitisch", „graphisch", „euphonisch", „phonetisch", „genetisch" konnten leicht vermieden oder deutsch gegeben werden.

Ich darf diese Rezension nicht beendigen, ohne es ausdrücklich ausgesprochen zu haben, dafs die ganze Arbeit den Beweis liefert, wie sehr der Verf. von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Grundlage für den Unterricht im Französischen überzeugt ist, und neben den offenbaren Mängeln auch manches Gute enthält, wie z. B. die Unterscheidung von einfachen, zusammengesetzten und umschriebenen Verbalformen.

Charlottenburg. F. Basedow.

---

Zeittafeln zu Welters Weltgeschichte, zusammengestellt von Dr. A. Hechelmann, Gymn.-Dir. Münster, Koppenrath 1881. 30 S. kl. 8.

Eine recht übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Daten, welche auch neben andern Lehrbüchern als dem Welterschen mit Nutzen gebraucht werden kann. Bei vielen Daten wird durch einen kurzen Zusatz in Klammern wichtiges, was dazu gehört, ins Gedächtnis zurückgerufen, z. B.:

Alexanders Sieg am Granikus (Clitus) . . . . . 334
„ Unterwerfung Indiens (Porus) . . . . . 326
König Heinrich I. (Einigung und Schirmung des Reiches) 919–936
Kaiser Otto I. der Gr. (unbeschränkte Herrschaft) . . . 936—973.

Bisweilen sind auch denkwürdige Tage notiert, jedoch vermifst man den Tag von Leipzig und den Tag von Sedan. Unzureichend sind die Angaben über den deutsch-französischen Krieg; es fehlt sogar die Kapitulation von Paris.

Das kulturgeschichtliche Element ist in der alten Geschichte nicht besonders berücksichtigt, für die neuere ist am Schlufs eine ganz interessante „Übersicht merkwürdiger Erfindungen und Ein-

richtungen", von Brillen, Kompafs und Schiefspulver an bis zum Telegraphen, dem Zündnadelgewehr und der Nähmaschine gegeben. In letzter Reihe erscheint der St. Gotthard-Tunnel als 1880 eröffnet; er ist aber bis jetzt nur geöffnet.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Richard Andrees Allgemeiner Handatlas in 86 Karten mit erläuterndem Text. Herausgegeben von der Geographischen Anstalt von Velhagen und Klasing in Leipzig unter Leitung von Dr. R. Andree. Bielefeld und Leipzig 1881. Preis 20 Mk. (gebunden 25 Mk.).

Wenn ein Atlas wie dieser schon in den ersten Stadien seines lieferungsweisen Erscheinens eine Vergröfserung der Auflage bis auf 100 000 erfordert, um die immer steigende Zahl der Subskribenten zu befriedigen, so bedarf er nach der nunmehr erfolgten Ausgabe seiner Schlufslieferung keiner Empfehlung weiter.

Was von vorn herein unsererseits erwartet wurde (vgl. diese Zeitschr. 1880 S. 711 f.), dafs dem guten Anfang des Werks eine ebenbürtige Fortsetzung folgen werde, ist in Erfüllung gegangen, und so dürfen wir nun unser damals vorläufiges Urteil als endgültig wiederholen: einen preiswürdigeren Handatlas für 20 Mark giebt es nicht.

Die sämtlichen Karten sind von vollendeter Technik, trotz des Aufdrucks von Namen und politischem Kolorit blickt überall die Darstellung der Bodenplastik in feiner brauner Schraffur vollkommen deutlich durch, und bei aller einem Handatlas nur wünschenswerten Reichhaltigkeit macht doch keine einzige Karte den Eindruck der Überladenheit.

Die Auswahl des Stoffes wurde offenbar nach dem Bedürfnis weitester Kreise getroffen. Der Zeitungsleser wird nicht leicht beim Aufsuchen eines Ortes von diesem Atlas im Stich gelassen werden; die besonders zahlreichen Mitteleuropa betreffenden Karten bergen ein umfassenderes topisches Material als die betreffenden Blätter selbst im Stielerschen Handatlas. Für die Benutzung seitens der Lehrer hat das Andreesche Kartenwerk noch den eigenartigen Vorzug der eingehenden Berücksichtigung des ethnographischen Moments: wir finden da in schönster Übersichtlichkeit höchst zuverlässige Völkerkarten von Europa und Asien, Rufsland und der Balkanhalbinsel, Sprachen- und Religionskarten des deutschen Reichs, der Schweiz, Österreich-Ungarns. Dazu kommen, auch wieder mit detailliertester Hervorhebung Mitteleuropas, Karten über Volksdichte und mittlere Jahrestemperatur, Höhenschichten und Niederschlag.

Kurz wir haben es mit der glücklichen Vollendung eines höchst verdienstlichen Unternehmens zu thun, welches durch die Beifügung von nicht weniger als 96 Textblättern in demselben stattlichen Folioformat der gelieferten Karten die letzteren auch geographisch-statistisch bestens erläutert.

) Otto Richter, Atlas für höhere Schulen. Glogau 1881. Verlag von Carl Flemming. Preis 3 Mark.

Dieser vorzüglich ausgestattete Atlas hat sich bei seiner grofsen lligkeit die Gunst der Schulen bereits in weiten Kreisen erɔrben. Dafs er dieselbe verdient, zeigt der Einblick in die meist ıtadelhafte, nach pädagogischen Grundsätzen erfolgte Stoffauswahl d in die hohe technische Vollendung der Ausführung jeder ızelnen Karte.

In stattlichem Format, welches glücklicher Weise die Bequemhkeit, dafs der Atlas mit den Schulbüchern zusammen besser ıter den Arm des Schülers passe, nicht über die sehr viel gechtigere Forderung der Deutlichkeit des Kartenbildes setzt und mit zu unserer Freude keine einzige Kartenknickung beim Einıden erfordert hat, liegen uns hier, abgesehen von noch 19 den ıptblättern beigefügten Nebenkarten, 37 Hauptkarten vor, welche sentlich der Länderkunde dienen. Vorangeschickt sind jedoch fser drei (nicht unnütz ins Astronomische abschweifenden) Darllungen, betreffend die astronomische Erdkunde, noch Erdersichten im Mercator-Entwurf, welche die Regen- und Wärmeɔrteilung, die Verbreitung der Rassen und Völker sowie der ligionen veranschaulichen.

Was den besagten Hauptgegenstand, die Karten zur Länderıde, betrifft, so gewahren wir durchweg das berechtigte Hauptwicht, welches in jedem vernünftigen Geographie-Unterricht f die natürliche Landesbeschaffenheit fällt, zur Geltung gebracht. der freundlichen Sydowschen Uniform (in abgestuftem Grün d Braun) sehen wir stets die gesamte Bodenplastik abgebildet, cht nur die Gebirge, auf denen die wenigsten Menschen wohnen, ndern auch die für die Praxis des Menschenlebens viel bedeungsvolleren Ebenen. Für Deutschland (im geographischen Sinn) ; auch ein sehr sauberes Höhenschichtenbild in zweckmäfsiger swahl von 7 Stufen gegeben; der daneben gestellten, sonst ganz sprieſslichen Kohlenkarte desselben Raumes fehlen leider die züglichen Angaben für die Ostalpen, die deshalb hier der Natur wider kohlenlos erscheinen.

Warum der Herausgeber des Atlas im Vorwort betont, dafs ese Karten ebensowohl für den Unterricht nach der konstruk'en Methode als auch für den „in der sonst gebräuchlichen ırm“ bestimmt sei, ist uns um so weniger klar, als wir nur reierlei Art von Schulgeographie kennen: eine schlechte, bei der ıfach Karte und Lehrbuch traktiert wird, und eine gute, bei r der Schüler zu freihändigen Kartenentwürfen angehalten wird. ıztere sollen garnicht, wie hier im Vorwort angedeutet steht, ızelne Flufssysteme und Gebirgsgruppen, sondern das Ganze s Landes betreffen; und dafs das Ein- und Umzeichnen geoetrischer Figuren dem Schüler günstigsten Falls nur die Gestalt ies Erdraums zu erläutern vermag, das Eintragen der Zeich-

nung ins Gradnetz hingegen Gestalt, geographische Lage und Ausdehnung zugleich berücksichtigt, wird jeder Lehrer als einen Vorzug dieser letzteren vor der sogenannten konstruktiven Methode beim Erproben beider sofort kennen lernen.

Ein einziger gravierender Irrtum nur ist uns bei der Durchsicht dieses Atlas aufgestofsen: der subtropische Gürtel mit „regenleerem Sommer" schliefst da Südeuropa aus und die Vereinigten Staaten von Amerika östlich des Felsengebirges ein; vielleicht handelt es sich hier zum Teil nur um einen Irrtum im Plattendruck, denn man sieht quer über das mittlere Mississippigebiet geschrieben „Sommerregen" (was freilich für die Baumwollstaaten der südöstlichen Union erst recht gilt). Zahlreiche Fehler birgt allerdings auch die Völkerkarte; erwähnt sei nur die Einordnung der Kaukasusvölker unter die Indoeuropäer, der Kopten unter die Semiten, der Australier unter die Malaien, endlich die ganz unstatthafte Loslösung der Kaffern von den Negern und ihre Beiordnung zu Buschmännern und Hottentotten.

Im übrigen wird man manche Einzelbesserung in der Namenschreibung wünschen (z. B. Wegfall des Artikel-Suffixes -en in Mälaren, Mjösen, Finmarken u. s. w., des unnützen h in Lhasa, Abstellung falscher Worttrennungen wie Schmü-cke, Afghan-istan), besonders aber Angabe der Hauptstaatsgebiete der Union auch aufserhalb der atlantischen Gestade.

Mit Berücksichtigung dieser Monita im Fall einer Neuauflage wird dieser Atlas sicher noch vollkommener dem Schulbedürfnis entsprechen als er das schon jetzt in erfreulichem Mafs thut.

3) Debes' Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen in 31 Karten. Leipzig 1881. Verlag von Wagner und Debes. Preis 1 Mk.

Dem „Kleinen Schulatlas in 19 Karten" des nämlichen Autors für die ersten Unterrichtsstufen schliefst sich der vorliegende Atlas mit der Bestimmung für die Mittelstufen vollebenbürtig an, sowohl was Stoffauswahl als was kartographische Darstellung betrifft.

Zu unserer Freude hat sich das günstige Prognostikon, welches wir Debes' „Kleinem Schulatlas" gleich beim Erscheinen stellten (vgl. diese Zeitschr. 1878 S. 53—57) bestätigt, wie die inzwischen bereits nötig gewordenen Neuauflagen zeigen. Erst jetzt aber ist jener ungefähr dem Sexta- und Quinta-Pensum gewidmete Atlas rückhaltlos einführbar, da man nun für die folgenden Klassen in dem gegenwärtigen die methodische Fortsetzung desselben vor sich sieht und nicht die Schüler zu veranlassen braucht, von Quarta ab sich überladene Atlanten landläufiger Art zu beschaffen, was am Ende auch den nicht zu unterschätzenden Faktor der aufserordentlichen Billigkeit jenes (für 60 Pfennig käuflichen) Elementaratlas in Frage stellen konnte.

Nun haben wir aber durch Debes' glücklichen Griff alles, was wir bis Tertia im Schulatlas brauchen: gute d. h. klare, korrekte,

nur das Wünschenswerte enthaltende Karten zur Länderkunde nebst Übersicht des Unentbehrlichsten von Meeresströmungen und thermischer Zonenteilung (zum ersten Mal nach Alexander Supans sehr nachahmungswürdiger Scheidung der gemäfsigten von der heifsen Zone durch die Isotherme von 20° C., der gemäfsigten von der kalten durch die Frost-Isotherme).

In völlig genügender Vergröfserung des Formats gegenüber dem zugehörigen Atlas der Vorstufe erfreut uns abermals die aufserst schätzbare Einhaltung des gleichen (nun vergröfserten) Mafsstabs der Karten gleicher Kategorie; alle aufsereuropäischen Erdteile haben den Mafsstab 1 : 15 Millionen, die einzelnen Länder Europas den von 1 : 6 Mill. (nur Rufsland und Skandinavien : 12 Mill.), das nördliche und südliche Mitteleuropa 1 : 4 Mill. Ein wenig mehr spezialisiert sind auch die Höhenstufen, welche wieder in angenehmen grünlichen und bräunlichen Flächenfarben gehalten sind mit schraffiert eingetragenen Gebirgen. Zu dem Naturgemälde jedes Erdraums tritt (aufser wo es, wie z. B. bei Australien, nicht erforderlich ist) in genau derselben Ausführung nach Gröfse, Flufsnetz und Gebirgen eine Staatenkarte, natürlich ohne Vertrübung des sauberen politischen Kolorits durch farbige Höhenstufen. Überall ist recht deutlich ein doppelter Mafsstab am Rand verzeichnet: einer in Kilometern und einer in „deutschen Meilen", wie es hier ebenso einfach als korrekt heifst (denn „geographische" Meilen können auch englische Seemeilen bedeuten, wie z. B. in Richthofens Meisterwerk), „deutsche geographische" Meilen aber ist heutzutage eine ganz sinnlose Verweitläufigung.

Es mufs eine Lust sein, die Schüler von den schlechten „billigen Atlanten" oder den von unnützen Angaben wimmelnden Schulatlanten der alten Observanz zu diesen Debesschen Atlanten überzuführen mit ihren nicht die Augen schädigenden, sondern den Augen wohlthuenden Kartenbildern freundlichster Färbung, deutlichsten Stichs und weiser Einschränkung auf das Notwendige.

4) **Dronke, Physikalischer Schul-Atlas. Trier 1881. Preis 3 Mk.**

Dieser Atlas enthält 9 Karten, nämlich je eine Regenkarte und je eine Höhenschichtenkarte der Erde überhaupt, Europas und in gröfserem Mafsstab des deutschen Reichs insbesondere, ferner die Isothermenkarte des deutschen Reichs und zwei Erdkarten zur Übersicht der allgemeinen Wärmeverhältnisse, der Meeresströmungen, sekularen Bodenbewegungen, der Verbreitung von Korallen und Steinkohlen.

Der Verf. hat bei Herausgabe dieses Atlas die löbliche Absicht gehabt, bei den Schülern ein Interesse für physische Erdkunde zu erwecken. Es sollte eine Ergänzung hiermit geboten werden für die gewöhnlichen Schulatlanten, die nach der freilich nicht ganz zutreffenden Ansicht des Verf.s „fast ausschiefslich der

Darstellung der politischen und der oro-hydrographischen Verhältnisse gewidmet sind."

Zu bedauern ist der Ausschlufs des so sehr der Veranschaulichung dienenden Mittels des Flächenkolorits; auch wo eine ganze Gruppe verschiedenartiger Erscheinungen auf ein und derselben Karte zum Ausdruck kommen sollte, ist gar keine Farbe verwendet, und zwar aus Billigkeitsrücksichten. Indessen für 3 Mk. hätte sich sehr wohl der Atlas mit einigen Farbenplatten herstellen lassen, wie z. B. die Atlanten von Andree und von Debes beweisen. Blatt 8 drückt hier in lauter schwarzen Schraffierungen Hebung, Senkung, Korrallenriffe und Kohlengebiete aus, ja obendrein noch die Küsten in Schraffierung, dafs oft eine Schraffierung die andere kreuzt. Auf Blatt 9 ist nun gar der unglückliche Versuch gemacht, die Isothermenlinien und die Grundzüge der wirklichen Mitteltemperatur in, sich naturgemäfs vielfach verschlingenden, Strich- und Schraffensymbolen zusammen zu schildern; da findet sich kaum derjenige zurecht, der den Verlau dieser Linien anderweit kennt, und der Anfänger sollte hierau denselben kennen lernen?

Aufser Stichfehlern (wie Tanganijka) begegnen Wortungenauigkeiten wie „Breitekreise", „Caspi-See", „Pithyusen". Auch materiell wäre manches zu berichtigen, so auf der Karte der Hebungen und Senkungen, desgleichen bei den Isothermen. London z. B. darf mit nur $9\frac{1}{2}^{\circ}$ Jahreswärme nicht so dicht von der $10^{\circ}$ Isotherme bestrichen werden, noch viel weniger Wien, da es umgekehrt trotz 194 m Seehöhe schon $9.7^{\circ}$ C. Jahreswärme besitzt

5) Th. Schade, Atlas zur Geschichte des preufsischen Staates 2. verb. Auflage. Glogau 1881. Verlag von Carl Flemming.

Elf geräumige Kartenblätter, welche alle den Küstenzug und die Flufsnetze des mitteleuropäischen Bodens bis etwas über den 49. Parallelkreis nach Süden hin darstellen, sind hier benutzt, um den territorialen Aufwuchs des Hohenzollernstaates in der Aufeinderfolge seiner Regenten farbig einzutragen.

Gewifs hat der Bearbeiter Recht, dafs dieser zwar meist fortschreitende Ausbau unserer Monarchie, dem es indessen doch auch nicht ganz an Rückschritten gefehlt hat (man denke nur an die segensvolle Aufgabe des rein polnischen Gebiets an der Mittelweichsel), auf wenigen Blättern oder nun gar auf einem einzigen Blatt unmöglich klar veranschaulicht werden kann. Er wählt darum zwar nicht pedantisch für den Zeitraum jedes einzelnen Regenten eine abgesonderte Darstellung des Staatsgebiets im ganzen und der Neuerwerbung insbesondere, sondern er gab, wo es ohne Störung anging (so für die Zeit vom Kurfürsten Friedrich II. bis zum Ausgang Joachim Friedrichs, dann für Johann Sigismund und Georg Wilhelm, wiederum für den ersten und zweiten König zusammen), die Darstellung vereint, sonst aber getrennt.

Wir erhalten demnach eine sehr anschauliche kartographische Schilderung des ganzen Vorgangs genau in denjenigen Absätzen, in denen er sich der Zeitfolge nach zugetragen hat. Jedesmal sind auch die geschichtlich eine Rolle spielenden Orte durch Vollpunkte hervorgehoben, bei Schlachtfeldern ist regelmäfsig das Datum beigefügt. Durch gesättigtere Flächenfärbung tritt überall das neu hinzugekommene Gebiet deutlichst hervor; wie überhaupt die äufserliche Austattung ebenso viel Lob verdient als die Zuverlässigkeit der Karten und des ihnen folgenden chronologischen Textes.

Für die oberen Gymnasialklassen und jeden in vaterländischer Geschichte unterrichtenden Lehrer wüfsten wir hinsichtlich des wichtigen hier behandelten Gegenstandes kein besseres Hilfsmittel für den sehr billigen Preis von nur 3 Mk., mit welchem die auch sonst für historische Schulgeographie rühmlich thätige Flemmingsche Verlagshandlung diesen schönen Atlas in seiner jetzt wesentlich verbesserten Gestalt bietet.

6) Atlas zur biblischen Geschichte zum Gebrauch in Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Vierte, gänzlich umgearbeitete und verbesserte Auflage von Issleib u. Königs Atlas zur biblischen Geschichte. Gera, Verlag von Issleib u. Rietzschel. Preis 50 Pfg.

Dieses sauber hergestellte Heft von acht Karten ist in seiner gegenüber den früheren Auflagen wesentlich verbesserten Gestalt wohl geeignet seinem Zweck zu dienen.

Drei Übersichtskarten stellen Palästina dar in drei für die biblische Geschichte wichtigsten Zeiträumen: dem der Erzväter, dem der israelischen Eroberung und des einigen wie des geteilten Reichs, endlich dem von der Rückkehr aus dem Exil bis Titus. Es folgt eine Karte der Sinai-Halbinsel und des Zugs der Israeliten aus Ägypten bis in das gelobte Land, ferner eine Überschau von Jesu Reisen durch Palästina, eine solche der paulinischen Missionsreisen; zum Schlufs finden wir einen Stadtplan von Jerusalem für die Zeit Christi und einen solchen für die Gegenwart.

Lobend mufs man hervorheben, dafs der billige Preis nicht durch Schlechtigkeit von Druck und Papier erzielt worden ist; im Gegenteil ist der Druck recht gut leserlich ausgefallen, die Farbenplatten sind fast durchweg sorgsam aufgesetzt, und die doppelseitige Benutzung des glatten und genügend festen Papiers hat keinerlei Schaden nach sich gezogen. Selbst kleinere Stichversehen begegnen nur selten. So im Eckcarton auf S. 1 See Cineroth für Kineroth und auf der Hauptkarte ebenda die Ansetzung des Stadtpunktes für Sidon etwas fern von der Küste. Falsch ist auf S. 4 die Ansetzung Ezeongebers weiter südlich als Elath; letzteres mufs ohne Zweifel südlicher gelegen haben, denn es blühte als Hafenstadt des Älanitischen Golfs empor, als dessen frühere nördlichste Hafenstadt Ezeongeber durch Küstenhebung jene Vorrangstellung eingebüfst hatte, deren sie sich zur Zeit der

Ophirfahrten und (nach dem 1. Buch der Könige 22, 49) noch unter König Josaphat erfreute.

Die ersten Karten nennen beim Mafsstab die deutschen Meilen bei diesem ihren rechten Namen, die späteren verändern ihn mifsbräuchlich in „Geographische Meilen“. Bei No. 7 hätte der Mafsstab wie bei No. VIII mit verzeichnet werden müssen, aber nicht in „Pariser Fufs“.

Halle. Kirchhoff.

---

Apparat zur Darstellung der Keplerschen Gesetze, konstruiert von Franz Edler. Halle a. S. 1881. Verlag von J., M. Reichardt.

Dafs ohne ein Tellurium den Schülern die Doppelbewegung der Erde kaum erklärbar ist, weifs jeder Geographielehrer. Man kann eben Bewegungen nicht an die Schultafel zeichnen, und die blofse Erklärung mit Worten ersetzt nie die Eindringlichkeit der sinnlichen Vorführung.

Ein junger Astronom hat nun den hier in Rede stehenden sinnreichen Apparat erfunden, um in ähnlicher Weise den Anfänger ins Verständnis der Keplerschen Gesetze einzuführen, wie das hinsichtlich der Erddrehungen das Tellurium leistet. Somit verhilft er uns zum ersten Mal zu einem Unterrichtsmittel, um namentlich dasjenige der drei Weltgesetze des grofsen Schwaben recht begreiflich zu machen, welches die merkwürdige (zunächst für unsere Erde hinsichtlich der verschieden langen Dauer von Sommer und Winter auf der nördlichen gegenüber der südlichen Halbkugel so wichtige) Thatsache ausspricht: alle Planeten (und alle Kometen) legen in ihrer Sonnennähe beträchtlich gröfsere Bahnstrecken zurück als in ihrer Sonnenferne, ihr Radius-Vector bestreicht aber stets in gleichen Zeiten gleich grofse Flächen der von der Bahn umschlossenen Ellipse.

Ein sauberer quadratischer Kasten von etwa ½ Meter Seitenlänge birgt in seinem Inneren ein Räderwerk, welches mit gröfster Präzision die Wahrheit des eben genannten Gesetzes an zwei Metallknöpfen veranschaulicht, deren einer sich ähnlich der Erde in einem ungefähren Kreis, deren anderer sich in einer weiteren Ellipse um einen die Sonne markierenden Punkt bewegt. Setzt man mit Hilfe der auf der Oberseite des Kastens angebrachten Kurbel die beiden metallischen Planetensymbole in Bewegung, so überrascht bei völlig gleichmäfsiger Drehung das sehr deutlich raschere Laufen des äufseren Planeten im Perihel, sein Dahinschleichen im Aphel; ein noch hinzugefügter Uhrzeiger gestattet genaue Vergleichung der Zeit seines eigenen Umlaufs über sein in 8 Segmente geteiltes Zifferblatt mit demjenigen jedes der beiden Planeten durch die 8 inhaltlich unter einander gleichen Segmente ihrer Bahn.

Der Schüler verfolgt ferner sehr leicht an dem Uhrzeiger, dafs der äufsere Planet eine 8mal gröfsere Umlaufszeit um die Sonne hat als der innere. Hieraus und aus dem bekannten, etwa

= 1 zu setzenden Abstand des inneren Planeten (z. B. der Erde) von der Sonne vermag er endlich rechnend den nämlichen Abstand des äufseren Planeten zu bestimmen. Denn da Meister Kepler lehrt „die Quadrate der Umlaufszeiten verhalten sich wie die Kuben der mittleren Entfernung", so folgt, dafs das quadratische Verhältnis der Umlaufszeiten, in unserem Falle also 1 : 64, gleichzeitig das kubische der Abstände ist, folglich der äufsere Planet $\sqrt[3]{64} = 4$ mal so weit vom Zentralkörper entfernt sein mufs im Mittel als der innere. Die gleich am Apparat auszuführende wirkliche Messung bestätigt die Richtigkeit dieser Schlufsfolgerung, mit welcher der Schüler selbstthätig eine der wichtigsten astronomischen Operationen in den selbst dem Sextaner völlig verständlichen Grundzügen kennen gelernt hat.

Möge der Preis dieses sehr verwertbaren Apparats (27½ M.) nicht von seiner Anschaffung zurückhalten.

Halle. Kirchhoff.

---

1) Schulflora von Deutschland. Nach der analyt. Methode bearb. von Dr. Wünsche, Oberlehrer am Gymnasium zu Zwickau. 3. Aufl. Leipzig, Teubner, 1881. 427 S. 8.

Der Umstand, dafs die 2. Auflage in halb der Zeit vergriffen wurde als die erste, ist ein Beweis für die Brauchbarkeit des Buches. Den Zweck, ein Schulbuch zu schreiben, welches den Schüler in den Stand setzt, mit gesunden Augen und gesundem Nachdenken Pflanzen zu bestimmen, hat der Autor vollauf erreicht, und allen Schulen, welche in der glücklichen Lage sind, inmitten einer reichen und leicht zugänglichen Flora zu leben, mag es bestens empfohlen sein. Mit dem, was es will und bietet, setzt sich das Werk die Grenzen seiner Verwendbarkeit auf den Schulen. Es ist kein Buch für die unteren Klassen; in den Händen etwas vorgeschrittener Schüler aber und unter der Anleitung des Lehrers ein vorzügliches Hilfsmittel. Auch über die Schule hinaus wird es manchem, der sich mit seiner Hülfe die Kenntnis der heimischen Pflanzen angeeignet hat, ein werter Begleiter durch spätere Jahre sein.

Leider hat der Autor der Kürze einige Konzessionen gemacht, welche nicht zum Vorteil des Buches ausgeschlagen sind. Hinsichtlich der Verbreitung der Pflanzen sind die alten nichtssagenden Ausdrücke „zerstreut" „sehr zerstreut" und ähnliche benutzt worden. Will man sie anwenden, dann mufs es geschehen wie in Aschersons Flora, in welcher dann auch wirklich sehr zerstreut liegende Standorte aufgeführt werden. Wollte der Verf. nicht die Namen der Distrikte selber angeben, so hätte sich die Anwendung der von Ascherson mit so viel Glück eingeführten Zeichen dringend empfohlen. — Das Fehlen einer Anzahl seltnerer Pflanzen entschuldigt der Autor aus rein pädagogischen Gründen (Vorrede

S. III und IV). Wir sind die letzten, welche sich gegen derartige Argumente verschliefsen und welche die Vorzüge der Kürze und Übersichtlichkeit — in einem Schulbuche zumal — in Abrede stellen. Trotzdem sind wir der Ansicht, diese Pflanzen hätten aufgenommen werden sollen. Besser wäre eine Anzahl der zahlreich aufgeführten Ziersträucher fortgeblieben. Fänden wir statt dieser Gewächse unsre seltneren Arten, durch kleineren Druck als solche kenntlich gemacht, dann hätten wir eine Schulflora, die überall willkommen geheifsen werden würde, da sie sonst grofse Vorzüge besitzt vor manchen vorhandenen. Jetzt läfst das Fehlen mancher Arten dem, der nicht ganz scharf zu untersuchen versteht, aufserdem die bequeme Hinterthür offen, dafs er es mit einer der weggelassenen Seltenheiten zu thun habe.

Wenn wir trotzdem das Buch als ein vortreffliches Hülfsmittel empfehlen, so geschieht dies deshalb, weil in ihm die analytische Methode — die einzige, welche uns zu einem schnellen und sicheren Bestimmen der Pflanzen verhilft — so klar und konsequent durchgeführt ist.

2) Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte von Dr. M. Krafs, Kgl. Seminar-Direktor in Münster, und Dr. H. Landois, Prof. d. Zoologie in Münster. Freiburg i. Br., Herdersche Buchhdlg. 1881. — 8. VIII u. 188 S. 156 Illustr.

Wenn es — wie man bisweilen hört — Anstalten geben sollte, welche Botanik nur treiben, weil sie auf dem Lehrplan steht und weil es comme il faut ist, etwas von Pflanzen gehört zu haben, welche aber fest entschlossen sind, an der obersten Oberfläche zu bleiben, so sei denen das vorliegende Werk bestens empfohlen. Für welche Schulen das Buch bestimmt ist, sagen die Verfasser nicht, und uns ist es nicht gelungen es zu entdecken.

Es enthält mehr oder minder eingehende Beschreibungen einer ganzen Menge (c. 70) häufiger einheimischer Gewächse, gegen deren Auswahl nichts einzuwenden ist, nebst kurzen Charakteristiken der entsprechenden Familien. Die Beschreibungen enthalten nichts, als was der Schüler selbst sehen kann und finden mufs. Wenn es einer der Zwecke des botanischen Unterrichts ist, den Schüler dahin zu bringen, dafs er selbst sieht und für das, was er sieht, das passende Wort findet, so ist dieser Effekt durch die Beschreibungen des vorliegenden Werkes der Hauptsache nach vernichtet. Auch die kurzen Diagnosen einzelner Familien sind wir gewöhnt durch die Schüler selbst finden zu lassen, und dann behalten sie es weit sicherer, weil es eigens erworbener Besitz ist. Die Notizen über den ökonomischen oder sonstigen Wert der Pflanzen sind zahlreich und recht gut.

Die Verfasser betonen in der Vorrede, dafs sie die Wechselbeziehungen zwischen Tier- und Pflanzenreich berücksichtigen wollen; abgesehen von der Erwähnung von Futterpflanzen haben wir wenig derartiges gefunden. Der Beziehungen zwischen Blumen

und Insekten dieses wichtigen Kapitels der neueren Botanik ist nur bei wenigen Pflanzen gedacht (Orchis, Aristolochia), bei den meisten andren fehlen sie.

Um den Ernst der Wissenschaft angenehm zu unterbrechen, beginnen die Verf. einige Kapitel mit populär klingenden Bemerkungen. Wir erfahren bei dieser Gelegenheit, dafs das Veilchen ein Sinnbild der Bescheidenheit ist (über die so sehr interessanten inneren Strukturverhältnisse der Blüte und ihre Funktionen erfahren wir leider nichts, S. 33); ein Rezept zur Anfertigung von Knallbüchsen (S. 81); ferner, dafs Marchantia polymorpha ihren Namen „Lebermoos" von der Farbe des (grünen) Laubes hat (S. 168)!!

Dies bringt uns auf das Gebiet der mehr oder weniger groben Fehler. Seit wann und wo schreibt man Hahnefufs statt Hahnenfufs? (S. 1 ff.). Wo steht geschrieben, dafs man das Laub der Farne nicht als Blatt deuten dürfe? Und wenn man es „Wedel" nennt, wie definieren die Herren Verf. den Begriff Wedel? (S. 164). Der Blütenstand von Myosotis wird ganz richtig „Wickel" genannt, auf der nächsten Seite hat Echium „einseitwendige Ähren"! (S. 82. 83). Der grofse Kastanienbaum des Ätna ward bisher als Castanea vesca bestimmt. Wir erfahren (S. 27) plötzlich, es sei eine Rofskastanie, in welcher 80 Reiter Platz haben. Dies Register wäre leicht beliebig zu verlängern.

Die 156 Illustrationen sind von sehr verschiedenem Werte. Was die Verf. sich für Vorteile davon versprechen, dafs ihre Abbildungen „nicht ängstliche Copieen der Natur" (Vorrede VIII) sind, und in wiefern „das Verständnis vom Bau und Leben der Pflanze dabei gewinnt", vermögen wir nicht einzusehen. Die schematischen Abbildungen in allen Ehren, sie sind ein wichtiges Hülfsmittel. Im vorliegenden Werke sind aber Mitteldinge zwischen Natur und Schema entstanden, die wir für verfehlt erklären müssen. Rein schematische Abbildungen wie Blüten- und Blütenstandsdiagramme fehlen gänzlich.

Berlin. Fr. Kränzlin.

---

1) R. Schmeifser, kön. pr. Katasterkontroleur z. Querfurt. Die Analysis für Jünger und Freunde der Mathematik. Mit Rücks. auf das Selbststudium bearb. und herausgegeben. Mit einer Figurentafel. Querfurt. Rötschersche Buchh. 1881. 124 S.

Es ist nicht recht klar, welchen Zwecken das vorstehende Buch dienen soll. Setzt es die Kenntnis der Logarithmen, die Ausmessung der Körper, auch im allgemeinen Trigonometrie voraus, so wird daneben bei Gelegenheit einer Aufgabe die Lösung einer quadratischen Gleichung vollständig durchgeführt, ebenso bei einer andern die Formel für den Inhalt des Dreiecks aus den 3 Seiten abgeleitet. An einer andern Stelle sagt der Verf.: die Summe der Glieder einer arithmetischen Reihe ist bekanntlich $\frac{n}{2}(a + u)$,

dennoch leitet er dieselbe sodann und zwar für eine Reihe von 5 Gliedern noch besonders ab. Ebenso merkwürdig ist der Inhalt gemischt. An planimetrische und stereometrische Aufgaben, die auf Gleichungen des 1. und 2. Grades führen, schliefst sich eine recht ausführliche Behandlung der Zinseszinsrechnung mit zahlreichen Aufgaben. Dann folgen die Gleichungen höheren Grades bis zu einigen transcendenten, für welche die näherungsweise Lösung gegeben wird. Der 2. Abschnitt enthält die analytischen Reihen, in welche behufs des binomischen Lehrsatzes etwas Kombinationslehre eingeschaltet wird. Der 3. Abschnitt bespricht die höheren arithmetischen Reihen und giebt zum Schlufs die Methode der kleinsten Quadrate. — Einen systematischen Gang verfolgt das Buch offenbar nicht, bietet aber eine Menge ganz interessanter, der Praxis entlehnter Aufgaben, die zur Erläuterung und Anwendung der ohne Anspruch auf besondere Schärfe oder wissenschaftliche Genauigkeit abgeleiteten Gesetze dienen sollen, und welche „Jüngern und Freunden der Mathematik", die kein eigentliches Studium aus derselben machen, zu einer angenehmen Beschäftigung dienen können. Da die Aufgaben stets vollständig durchgerechnet sind, wird der Leser, wenn er nicht etwa wissenschaftliche Bedenken hegt, sich nie ratlos fühlen. Für eigentliche Schulzwecke dürfte das Buch weder bestimmt noch geeiguet sein.

2) Fr. Bufsler, Oberl. a. Sophien-Gymn. in Berlin. Elemente der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Für höh. Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Mit 5 lith. Tafeln. Berlin. Enslin. 1881. IV und 94 S.

Obgleich das gewöhnliche Pensum nicht überschreitend und ausschliefslich dem praktischen Zwecke der Schule dienend, hat vorstehende Trigonometrie doch einen wesentlich gröfseren Umfang als die üblichen Lehrbücher. Die Haupteigentümlichkeit, welche dies verursacht hat, besteht darin, dafs der Verf. alle Umwandlungen und Ableitungen mit grofser Vollständigkeit ausführt, nicht blofs die fundamentalen Aufgaben klar behandelt, sondern auch eine Anzahl von Beispielen in Zahlen vollständig durchrechnet, daneben aber namentlich die Werte für die Nebengröfsen, die Halbmesser der verschiedenen Kreise, die Höhen, die Transversalen, die Winkelhalbierenden mit den zwischen ihnen stattfindenden Relationen ausführlich ableitet und daran vollständig gelöste Aufgaben anschliefst, in denen diese Nebenstücke gegeben sind. Die Behandlung dieser Aufgaben kann vielfach als Muster für die Lösung ähnlicher Aufgaben dienen, indem der analytischen Lösung gewöhnlich auch die daraus sich ergebende oder selbständig abgeleitete geometrische Lösung hinzugefügt, auch nicht selten eine treffliche, sich nicht ganz einfach darbietende Determination (vgl. z. B. S. 52) angeschlossen ist. Aufserdem sind noch einige Viereckaufgaben behandelt. Der Verf. hat auch die sphärische Trigonometrie in recht trefflicher, nicht allzu dürftiger Weise hinzu-

fügt. Die Begründung der Fundamentalformel für rechte Winkel durch, dafs der rechte die Grenze für die spitzen und stumpfen erscheint uns nicht ganz unbedenklich. Auch hier sucht er Werte für die Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises l löst ausführlich eine Anzahl gestellter Aufgaben. — Dafs der f. an die geometrische Definition der trigonometrischen Funk- ien spitzer Winkel unmittelbar die Auflösung des rechtwinkligen iecks und des darauf beruhenden gleichschenkligen Dreiecks, ie der regulären Polygone anschliefst, billigen wir durchaus. ist gerade in der Trigonometrie wünschenswert, dafs der ıüler möglichst bald erkenne, welches wichtige Hülfsmittel zur ung von Aufgaben er durch dieselbe erhalte. Dann aber liegt h durchaus kein Grund vor, bei dem Übergange zu den Funk- ien der Winkel im allgemeinen mit aller Gründlichkeit und ler Allgemeinheit vorzugehen; und dies geschieht keineswegs ı dem Verf. Wozu zunächst die Trennung der stumpfen und rvexen Winkel? Auf diese Weise sind die wichtigen For- ln für $F(180°-\alpha)$ nur für $\alpha < 90°$ bewiesen, und die für $180° + \alpha$), $F(90° + \alpha)$ finden sich garnicht. Was soll es ferner 16 heifsen: Auf gleiche Weise ergiebt sich u. s. w., da die rmel für die Tangente nicht aus der Betrachtung der Figur, ndern aus der Ungleichstimmigkeit der Vorzeichen für Sinus d Cosinus folgt? Wie kann (Z. 12 v. u.) die Formel $(90° - \alpha) = F(\alpha)$ in § 3 und 6 von Gröfsen dargethan sein, e dort noch garnicht erwähnt waren? Ebenso wenig genügt es, r die Ableitung von Sin. $(\alpha + \beta)$ drei Figuren zu zeichnen, eine r $\alpha + \beta < 90°$, eine für $\alpha < 90°$, $\beta < 90°$, aber $\alpha + \beta > 90°$, d eine für zwei stumpfe Winkel $\alpha$ und $\beta$, als ob diese, auch r für das Dreieck, alle Fälle erschöpften, und an ihnen gemein- haftlich den Nachweis der Richtigkeit der Formel zu führen, e Wichtigkeit und Schwierigkeit aber, welche in der Beachtung r Vorzeichen liegt, nur anzudeuten statt gründlich auszuführen. rade diese wichtigen §§ 15—19 möchten wir den Hrn. Verf. ten nochmals umzuarbeiten, um für seine weiteren Ausfüh- ngen einen festeren Grund zu gewinnen. — In den Aufgaben cht der Verf. vielfach Gebrauch von Hülfswinkeln. Wir haben s vor Jahren (Jahrg. 1864 S. 894 ff.) einmal weitläufiger rüber ausgesprochen und später in einem Aufsatze von Houël Richtigkeit dieser Ansicht ausführlich begründet gefunden, dafs nlich die sogenannten Hülfswinkel die Rechnung bisweilen ver- gern statt sie zu verkürzen. So würde z. B. die Lösung der fgaben S. 39 und 40 ohne Hülfswinkel nur 3 Aufschlagungen rdern, während der Hülfswinkel 5 nötig macht. — Übrigens eint es uns, als ob der Verf. seinen Schülern durch sein Lehr- h zu viel der eigenen Arbeit erspart; gerade das, was das rbuch eigentlich bieten sollte, das Theoretische in genauer l vollständiger Begründung, ist, wie oben erwähnt, auffallend

kurz und ungenau behandelt; das, was vielmehr der mündliche Unterricht vermitteln soll, indem der Schüler an der Hand des Lehrers selbst arbeitet, ist in allzugrofser Breite gegeben. Selbst wo analoge Aufgaben auftreten, indem z. B. statt der Summe die Differenz gegeben wird, sind beide entweder nach oder neben einander mit gleicher Ausführlichkeit gelöst, während es dem Lehrer erwünscht sein müfste, an der selbständigen Lösung der gleichartigen Aufgabe seitens des Schülers dessen gewonnenes Verständnis zu prüfen. Auch sonst ist der Raum nicht gespart, indem alle Formeln dreifach aufgestellt werden, ein Luxus, über den wir schon oft gesprochen.

Es seien uns noch einige kleine Bemerkungen gestattet. In § 23 und auch an andern Stellen vermissen wir das Doppelzeichen vor der Quadratwurzel; da die letztere in der That zweideutig ist, so ist die Richtigkeit der Ableitung von Formel IV und V fraglich. Für die Berechnung von $\alpha'$ und $\alpha''$ in Aufg. 3 S. 27 ist die Bemerkung vorteilhaft, dafs $\alpha' = 180^0 - \beta' - \gamma = \beta'' - \gamma$ und $\alpha'' = \beta' - \gamma$ ist. — Der erste Beweis von § 29 ist recht breit; die Addition von $(a - b\,\mathrm{Cos}.\,\gamma)^2 = c^2\,\mathrm{Cos}.^2\beta$ und $(b\,\mathrm{Sin}\,\gamma)^2 = (c\,\mathrm{Sin}\,\beta)^2$ ergiebt den erweiterten pythagoreischen Lehrsatz in 3 Zeilen statt in 7. — Die Tangentenformel würden wir so schreiben: $\mathrm{Tang}.\frac{\alpha}{2} = \frac{1}{S-a}\sqrt{\frac{(S-a)(S-b)(S-c)}{S}}$, bekanntlich $= \frac{\varrho}{S-a}$, und ähnlich in der sphärischen Trigonometrie. — Die Anm. 1 auf S. 79 wird besser dahin abgeändert, dafs man nicht die Seiten, sondern die Alphabete berücksichtigt, also sagt: vertauscht man in dem einen Alphabete die geschriebenen Vorzeichen, so hat man in dem andern die Funktionen und Kofunktionen zu vertauschen; eine Regel, die dann auch für die Neperschen Analogieen gilt. — Das Äufsere empfiehlt sich durch Deutlichkeit, weitläufigen und korrekten Druck; nur S. 42 steht Appollonisch. — Dagegen können wir die Schreibweise in § 18, wo sich ein Gleichheitszeichen, über eine achtzeilige Zwischenrechnung mit ihren besonderen Gleichheitszeichen hinweg, auf einen in der ersten Zeile stehenden Ausdruck beziehen soll, ebenso die Schreibweise: „zwei $\cong$ Dreiecke", auch die Striche auf S. 53. 54. 56 nicht billigen. Der Mathematiker hat bekanntlich korrektere Mittel, sich die lästige Wiederholung komplizierter Ausdrücke zu ersparen.

3) A. Milinowski, Oberl. a. Gymn. zu Weifsenburg i. E. Die Geometrie f. Gymnasien und Realschulen. Ein Lehr- und Übungsbuch. 1. Teil Planimetrie. Mit Holzsch. im Text und 4 Fig.-Tf. Leipzig. Teubner 1881. VI und 98 S.

Das vorstehende Lehr- und Übungsbuch ist, wenn auch in gröfserer Ausdehnung, fast nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie das von Petersen, welches wir vor kurzem anzeigten. Wir

haben damals unsere bekannte, abweichende Ansicht ausgesprochen und enthalten uns daher, dieselbe zu wiederholen. Dagegen erkennen wir sehr gern die ebenso eigentümliche als treffliche Behandlung des Vf.s an. Eigentümlich ist zunächst die Anordnung des Stoffes. Der Kreis tritt unmittelbar nach den Winkeln auf, sodann wird alsbald das gleichschenklige Dreieck herangezogen, auf welches sich die Kongruenzsätze stützen; erst später kommt der Satz von der Winkelsumme des Dreiecks, auffallend spät der Sehnensatz von der Potenz des Kreises. Ausführlich werden die elementaren Kapitel der neueren Geometrie von harmonischen Punkten und Strahlen, den Ähnlichkeitspunkten, von Pol und Polaren, behandelt, aber aufserdem auch die Kreisbüschel und die Kreisverwandtschaft, mittelst deren der Vf. die in elementare Lehrbücher wohl nicht aufgenommene Aufgabe: „Einen Kreis zu zeichnen, der 3 gegebene Kreise unter gegebenen Winkeln schneidet", löst. Den Schlufs bilden die Ausmessung des Kreises und, was auffällig sein dürfte, die ausgezeichneten Punkte des Dreiecks. Die Beweise sind recht einfach und anschaulich, gröfstenteils unter Benutzung des Prinzipes der Bewegung geführt. Die Lehre von den Parallelen wird auf den Richtungsunterschied gegründet; für die Proportionalität der Strecken stellt der Vf. den Satz auf: Zwei Strecken haben stets ein gemeinschaftliches Mafs, das entweder endlich grofs oder unendlich klein ist. Wir gestehen, dafs wir uns unter einem unendlich kleinen Mafse endlicher Gröfsen nichts denken können. Der Verf. erklärt: Zwei Figuren heifsen ähnlich, wenn sie gleiche Winkel zwischen proportionierten Seiten haben; eine Erklärung, die natürlich nur für geradlinige Figuren einen Sinn hat. Den Kreis betrachtet er als ein Vieleck von unendlich grofser Seitenzahl. — Anderseits ist auch die Rechnung am angemessenen Orte nicht verschmäht und die Konstruktion von Buchstabenausdrücken, die Konstruktion der Wurzeln quadratischer Gleichungen mittelst des Sehnensatzes in vielen Aufgaben behandelt. Denn überhaupt hat der Vf. den Hauptnachdruck auf die Aufgaben gelegt, deren er 1178 zählt und welche den kurzen Sätzen angeschlossen den gröfseren Teil des Buches einnehmen. Schon von den ersten Paragraphen an bei beschränkten Hülfsmitteln stellt er solche, die ebenso passend als interessant sind, zu genauem Zeichnen auffordern und zugleich zu anschaulicher Auffassung der Figuren anleiten. Ab und zu giebt er für schwierigere Aufgaben geeignete Anleitung zur Lösung, ohne doch dem Schüler die Mühe des eigenen Suchens zu ersparen. Übrigens sind in diesen Aufgaben vielfach wichtige Lehrsätze enthalten, so z. B. mit Ausnahme des Winkelsatzes die übrigen Lehrsätze von der Ähnlichkeit der Dreiecke. Diejenigen, welche dem Vf. besonders wichtig erschienen sind, hat er durch den Druck unterschieden. Für die Art, wie der unendlich ferne Punkt und die unendlich ferne Gerade eingeführt werden, haben wir kein rechtes Verständnis; das „da"

und „daher“ in Z. 20 und 23 auf S. 77 können wir nicht für gerechtfertigt halten. Die harmonische Verwandtschaft, von der der Vf. eine ausgedehnte und treffliche Verwendung zu zahlreichen Aufgaben macht, dürfte doch in ihren Grundzügen noch eine ausführlichere Erörterung erfordern, wenn die Aufgaben ohne Hülfe des Lehrers gelöst werden sollen. — Die Ausstattung ist trefflich, der Druck korrekt. Überhaupt zweifeln wir nicht, dafs sich das Buch unter der gewifs nicht ganz geringen Zahl von Lehrern, welche die didaktischen Grundsätze des Vf.s teilen, leicht Eingang verschaffen wird.

Züllichau. Erler.

---

1) Franck, Dr. H., Oberlehrer am Gymnasium zu Demmin, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht in Gymnasien. 2. Abteilung, für die oberen Klassen. Leipzig, B. G. Teubner, 1881. V und 182 S.

Mit den methodischen Grundsätzen, nach denen der Verf. diesen für obere Klassen bestimmten Teil seines Buches bearbeitet hat, kann ich mich nur einverstanden erklären. In der Bibelkunde soll der Inhalt der Bücher Gegenstand des Unterrichts sein; kritische Fragen, welche im Religionsunterricht nur dann ihre Berechtigung haben, wenn ihre Behandlung für das Verständnis der zu lesenden Schrift notwendig ist, und wenn aufserdem, was doch nur selten der Fall ist, sowohl die Gründe eines kritischen Zweifels als auch die zur richtigen Beurteilung desselben dienenden Momente einem Schüler der obern Klassen wirklich klar gemacht werden können, werden grundsätzlich nur selten besprochen. Wer einmal einen Versuch gemacht hat, statt die Behauptungen mancher Einleitungen nachzusprechen, selbst einer solchen kritischen Frage auf den Grund zu kommen, wird die apodiktische Gewifsheit, mit der die Verf. mancher Religionsbücher sich oft über solche Fragen aussprechen, nur als einen Beweis von Oberflächlichkeit betrachten können. Aber in der Ausführung dieses richtigen methodischen Grundsatzes hat der Verf. sich doch an sehr vielen Stellen auf die Kritik eingelassen und sich dabei oft mit einer Bestimmtheit im Sinn der traditionell rabbinischen Überlieferung ausgesprochen, dafs nicht viele Religionslehrer seine Sicherheit in dieser Beziehung teilen möchten. So heifst es S. 4: „wenn auch dessen Umfang (des Buches des Bundes oder des Buches des Gesetzes) sich nicht genau bestimmen läfst, so ergiebt sich doch aus allen diesen Stellen mit Sicherheit, dafs Mose die wesentlichsten Bestandteile des Gesetzes, so wie den geschichtlichen Rahmen desselben und auch die Reden des Deuteronomium und das Lied (Kap. 32) aufgeschrieben hat. Auch das erste Buch Mose, als die geschichtliche Voraussetzung des Gesetzes, ist mit Be-

tzung vorhandener Urkunden und Überlieferungen entweder
n Mose selbst oder bald nach seinem Tode verfafst u. s. w.“
s mag des Verf.s wohlbegründete Überzeugung sein und er mag
selbe als eine solche seinen Schülern mitteilen; aber sie als
emein gültige Wahrheit in seinem Buche hinzustellen ist er
h dem jetzigen Stand der Untersuchung nicht berechtigt, da sie
in einem sehr engen Kreis für richtig gehalten und auch von
itiv gläubigen Schriftforschern, wie z. B. Prof. Riehm in Halle,
chaus nicht geteilt wird. Will man überhaupt von solchen
gen vor den Schülern reden, so darf man den Stand der
hen nicht so verschieben. So bliebe auch die Bemerkung über
historischen Verhältnisse des Buches Daniel (S. 14) besser
t. Sind sie doch bis jetzt kaum genügend aufgehellt und die
n Verf. adoptierte Auffassung äufserst problematisch. Solche
seitigkeiten sind jedoch bei dem Verf. sehr selten, und an
chen Stellen ist es ihm sehr gut gelungen, sich objektiv
zusprechen. So z. B. über das Hohelied heifst es S. 9: „Das
helied Salomos ist eine Sammlung von Liedern zum Preise
Liebe, die stark ist wie der Tod, und des ehelichen Lebens.
diese Lieder, die zum Teil Wechselreden enthalten, durch eine
heitliche Handlung nach Art eines Dramas verknüpft sind,
über sind die Ausleger nicht einig; auch nicht, ob das Ganze
gorisch zu deuten sei von dem Verhältnis Gottes zu seinem
ke, welches im Alten und Neuen Testamente oft unter dem
le der Ehe dargestellt wird. Die Sammler des Kanons haben
e Zweifel diese allegorische Deutung angenommen, wie bei
n ähnlichen Psalm 45.“

Ich wüfste nicht, wie man mit gröfserer Objektivität über
es Buch reden könnte. Wünschenswert würde mir in diesem
l noch erscheinen: eine etwas ausführlichere Inhaltsangabe
l Gedankenentwickelung des Buches Hiob, eine Darlegung des
sens der Prophetie, im N. T. eine ausführlichere Analyse der
predigt und der Gleichnisse Jesu. Die Inhaltsangaben der
fe könnten übersichtlicher gedruckt sein. Und wenn mit
ht die Lektüre des griechischen Textes in den oberen Klassen
n ziemlich breiten Raum einnimmt, sollte es nicht Aufgabe
s Hülfsbuches sein, auch für diesen Unterricht mehr Hülfe
bieten?

Von der Behandlung der Glaubenslehre sagt der Verf.: „Diese
wickelung des Lehrgehaltes aus dem Bibelworte ist doch die
ptsache beim Unterricht in der Glaubenslehre: nicht gelehrte
matik, sondern ein tieferes Verständnis des einfachen christ-
en Glaubens in Anschlufs an Bibel und Katechismus soll den
ülern unserer Gymnasien dargeboten werden. Hier darf und
s aufserdem in der Behandlung des Stoffes auch der Subjek-
ät des Lehrers ihr Recht gelassen werden.“ Die Ausführungen
0—68, welche sich nach meiner Ansicht doch zu sehr an die

lutherisch-dogmatische Form anschliefen, sind von gedrängter Kürze, sie zeigen Klarheit des Ausdrucks und sind mit vielen gut gewählten bibl. Citaten begleitet. Die Ethik hat der Verf. nicht ausführlicher behandelt, sondern nur im § von der Heiligung die Hauptpunkte ganz kurz angedeutet. Ich halte eine etwas genauere Besprechung ethischer Fragen, denen die Primaner, selbst die, welche infolge der häuslichen Umgebung oder der Lektüre gegen kirchliche Dinge äufserst kritisch gestimmt sind, ein grofses Interesse entgegenbringen, für fruchtbar und notwendig. Freilich ist die Aufgabe schwierig.

Die Kirchengeschichte (S. 69—157) ist verhältnismäfsig sehr ausführlich. Die Auswahl läfst den erfahrenen Pädagogen erkennen und der Ausdruck ist präzise und korrekt, zahlreiche Ausdrücke und Stellen aus den Quellen sind in zweckmäfsiger Weise eingestreut. Zu bemerken hätte ich hier nur: Der Abschnitt über den heiligen Antonius S. 75 mufs eine etwas andere Form erhalten, da die Wahrheit der Erzählungen über ihn sehr bestritten ist. Das Urteil über Bonifacius kann ich nicht völlig unterschreiben; ganz abgesehen von den Prinzipien ist doch die Art seines Vorgehens vielfach zu verurteilen. Auch über Tauler mufste nach neueren Untersuchungen etwas vorsichtiger gesprochen werden. Vom Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz (S. 128) hörte man bei seiner Wichtigkeit für die reformierte Kirche gern etwas Genaueres. Bei der Unwissenheit, die in manchen deutschen evangelischen Kreisen, zumal im Osten unseres Vaterlandes, in Bezug auf alles, was reformiert heifst, herrscht, wäre das besonders wünschenswert. Die Form Nic. Hovesch statt Nic. vom Hofe S. 129, welche der Verf. bekanntlich in einem besonderen Programm als richtig erwiesen hat, sollte endlich auch in alle Lehrbücher übergehen. Für Servede ist die bessere Form Servet. Das Buch schliefst mit 21 Artikeln der Augustana. Von Druckfehlern bemerkte ich nur S. 162 Z. 9 v. u. *βύθος* statt *βυθός*. Zu schwierig schien mir der Ausdruck auf S. 13: Seine Klagelieder, in welchen der nationale Schmerz durch den heilsgeschichtlichen Beruf des jüdischen Volkes geweiht ist.

2) Paul Mehlhorn, Oberlehrer am Nikolaigymn. zu Leipzig, Leitfaden zur Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten. Leipzig, R. Jenne 1880. 71 S.

Dieses Buch will ein Leitfaden im strengsten Sinne des Wortes sein. „Die Entwicklungslinie möchte es aufzeigen welche sich durch die Kirchengeschichte hindurch zieht, den Zusammenhang der wichtigsten Erscheinungen und Bewegungen in derselben mit den bleibenden Grundgedanken des Christentums und den Einflüssen und Anforderungen ihrer eigenen Zeit verstehen und so eine möglichst unparteiische Würdigung für jede derselben finden lehren."

Mit diesen Worten deutet der Verf. die Aufgabe, die er sich gestellt hat, klar an. Ref. findet diese Auffassung der Aufgabe des kirchenhistorischen Unterrichts auf dem Gymnasium etwas hoch gegriffen; er glaubt, dafs man so leicht den Schülern über die Köpfe redet, und würde eine mehr an die grofsen Persönlichkeiten sich anschliefsende Behandlung vorziehen. Im übrigen ist dieser Leitfaden mit grofser Sachkenntnis und Sorgfalt nach den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung ausgearbeitet. „Er will sich nicht als fesselnder Strick um die Hand des Lehrers winden und sucht seine Ehre keineswegs darin, ein mit allerhand gleichgültigem Gedächtnisstoff dickumsponnenes Leitseil zu sein." Die Auswahl und Begrenzung des Stoffes ist vortrefflich, die Darstellung übersichtlich und durchaus verständlich. Von einem guten lebendigen Vortrage begleitet wird das Buch ein sehr gutes Unterrichtsmittel sein.

3) W. Tiling, Der gymnasiale Religionsunterricht (Separatabdruck aus den Mitteilungen und Nachrichten u. s. w. Februarheft 1881). Riga, Alex. Stieda, 1881. 19 S.

Dieses Büchlein enthält zunächst einen Lehrplan für die Religion und das Hebräische in den Gymnasien des Dorpater Lehrbezirks, entworfen von dem Verf., wie derselbe nach Begutachtung durch den Direktor des Gymnasiums zu Riga und die theolog. Fakultät zu Dorpat zum fakultativen Gebrauch freigegeben ist. Sodann folgt eine kurze Begründung der Aufstellungen des Planes. Die deutschen Schulmänner werden mit Interesse davon Kenntnis nehmen, wie der lutherische Unterricht in den Gymnasien der Ostseeprovinzen betrieben wird. Im ganzen stimmt der Plan mit dem preufsischen überein.

4) Hugo Felsch u. Dr. Herm. Heinze, Schulandachten. Berlin 1881, Carl Chun. 170 S. 2 Mk.

Die Verf. geben zunächst 134 ausgedruckte Stellen der Bibel, überwiegend aus den Psalmen und dem N. T. allgemeinen Inhalts, sodann noch 57 für besondere Gelegenheiten und Festzeiten. Die Lesestücke sind oft durch Zusammenziehung des bibl. Textes und Auslassungen von Stellen gebildet. Im allgemeinen erscheinen mir die Stücke zu kurz, wenn nicht noch einige Worte der Ermahnung und Erbauung an die Lesung geknüpft werden, was man doch nicht als Regel betrachten kann. Sie mögen durchschnittlich eine Minute in Anspruch nehmen. Die Auswahl wurde natürlich von subjektiven Gesichtspunkten bestimmt; man wird es darin nie allen recht machen können. Warum fehlt aber z. B. Ps. 104, Jesaja 1, und warum sind die Sprüche Sal. so stiefmütterlich behandelt, während Jes. Sirach mit 15 Abschnitten vertreten ist? Auch reicht die Zahl der Abschnitte nicht für ein Jahr aus, wenn man tägliche Andachten voraussetzt, und für die Fest-

zeiten ist nicht ausreichend gesorgt. So finden sich für die Passionszeit nur elf Stellen.

Mit dem Anhang, welcher 50 Lieder (von Arndt, Gellert, Gerok, Schenkendorf, Spitta, Sturm u. a.) bringt, die als Gebete dienen sollen, wüfste ich nichts rechtes zu beginnen. Abgesehen davon, dafs überhaupt hier dem Schriftwort die erste Stelle gebührt, sind unter den Gedichten manche schwülstig, unnatürlich und phrasenhaft, aber auch die vortrefflichen unter ihnen sind durchweg zu schwer verständlich und nur Hochgebildeten bei ruhiger Lektüre genieſsbar, für die Jugend lösen sie sich in leeren Reimschall auf und bleiben vorgelesen völlig nutzlos. S. 144 findet sich der Druckfehler: Klopfstock und S. 119 Z. 10 v. o. Crden für Erden.

5) K. Knoke, Seminarlehrer, Zur Methodik der bibl. Geschichte, eine historisch-genetische Untersuchung. 1. Teil. Zweite Ausgabe. Hannover 1878, Carl Meyer. VI und 270 S. 3 Mk.

Diese Arbeit beabsichtigt, auf historisch-genetischem Wege die fundamentalen Grundsätze einer schriftgemäfsen und kirchlichen Behandlung der bibl. Geschichte zu entwickeln, um so wesentliches Material für eine wissenschaftliche Methodik derselben herbeizuschaffen. Dieser Teil behandelt die bibl. Geschichte in der heiligen Schrift (S. 6—35) in der alten (S. 36—135) und in der mittelalterlichen (S. 136—270) Kirche. Der Vf. geht dabei nicht nur auf die Art der bibl. Exegese ein, sondern verbreitet sich auch über poetische Verarbeitung, gottesdienstliche Verwendung und künstlerische Gestaltung der bibl. Geschichte in vielfach lehrreicher Weise. Die Darstellung der sehr fleifsig gearbeiteten Schrift ist aber etwas breit und sie würde durch bedeutende Kürzungen sehr an Interesse gewinnen. Namentlich scheint mir der Verf., wenn er wesentlich mit seinem Buche einen methodischen Zweck erreichen wollte, sich zu tief in geschichtliches Detail eingelassen und vieles aufgenommen zu haben, was dem Thema ferner lag oder was als bekannt vorausgesetzt werden konnte. Doch ist dies wohl mehr der Eindruck, den der theologisch Gebildete hat; der Verf. hatte gewifs auch andere Kreise im Auge, bei denen er genauere kirchenhistorische Kenntnisse nicht voraussetzen durfte, denen also manches sonst nicht verständlich gewesen sein würde. Jedenfalls tritt der methodische Zweck des Verf.s bei der geschichtlichen Darstellung nicht genügend hervor. Der Verf. schreibt regelmäfsig falsch Loth statt Lot S. 17. 29. 41. 48. Sonst ist der Druck bis auf geringe Versehen korrekt.

Moers. Joh. Hollenberg.

# DRITTE ABTEILUNG.

## ëier zur Vollendung der wesentlichen Neu- und Umbauten s Kön. Pädagogiums und Waisenhauses bei Züllichau am 12. und 13. November 1881.

Wenn das Städtchen Züllichau, gelegen in der Ecke der Mark, wo die- be mit den Provinzen Posen und Schlesien zusammenstöfst, etwas weiter kannt ist, so verdankt es dies vorzugsweise — man darf es wohl ohne erhebung aussprechen — dem in ihm befindlichen, nach dem Vorbilde der nckeschen Anstalten eingerichteten Waisenhause und der aus diesem her- rgegangenen Erziehungsanstalt, dem königlichen Pädagogium. Wer aber ch vor wenigen Jahren hierher kommend diese Erziehungsanstalt zu sehen ehrte, der war erschrocken über die Räume, in denen der gröfste Teil · Zöglinge untergebracht, in denen der Direktor mit seiner Familie zu hnen genötigt war[1]). Schon vor 40 Jahren, als Ref. an diese Anstalt kam, g sich der damalige Direktor Hanow mit Bauplänen und hat während nes ganzen Direktorates den Neubau nie aus den Augen verloren, na- tlich auch im J. 1856 angefangen, einen separaten Fonds für diesen eck bei den zahlreichen ehemaligen Zöglingen und den Gönnern der An- lt zu sammeln, und einen aufserordentlichen Holzschlag auf den Waldow- en Gütern vorgenommen; wiederholt sind unter ihm Baupläne ausgearbeitet l wieder verworfen worden. Eine festere Gestalt gewann die Sache, als J. 1868 in einem neuen Statute die seit 1834 unklaren und provisorischen rhältnisse zwischen Staat und Anstalt neu geordnet wurden; aber es ierte noch eine geraume Zeit, ehe die neu entworfenen, dann um- rbeiteten, dann wieder verworfenen und wieder neu aufgestellten Bau- ne die verschiedenen Ressorts passiert hatten, und die erheblichen Geld- tel beschafft waren. Der sehr lebhafte, auch von dem Königl. Prov. ulkollegium besonders befürwortete Wunsch, dafs, wie bisher, die Zög- ge je nach den beaufsichtigenden Lehrern in verschiedenen Häusern unter- racht würden und so der familienartige Charakter, den das Züllichauer

[1]) Und doch mufs, aller Hygiene zum Trotz, behauptet werden, dafs der undheitszustand unsrer Anstalt, allenfalls abgesehen von arg erfrorenen den und Füfsen, ein ganz vortrefflicher war, und dafs namentlich der fsliche Raum der Krankenstube unsrer Jugend jede Lust zu Schulfiebern ndlich verleidete, aber selbst wiederholte Maserepidemieen ohne jeden Um- verlaufen liefs.

Pädagogium im Gegensatz zu andern ähnlichen Anstalten trägt, bewahrt bliebe, scheiterte an den wesentlich höheren Kosten, die ein solcher Bau nötig gemacht haben würde. Endlich hatte das Staatsministerium sich entschlossen, die sehr erhebliche Summe von 343,640 Mk. in 3 Jahresraten aus Staatsmitteln bei dem Landtage zu beantragen, der dieselbe auch unverkürzt bewilligte. Hierzu kamen die seit einer langen Reihe von Jahren aufgesammelten Kapitalien aus den eignen Mitteln der Anstalt mit über 200,000 Mk. Nun konnte der Bau im J. 1878 begonnen werden, und Dank der Energie der Baumeister Knoblauch und Wex in Berlin, denen der Bau in General-Entreprise gegeben war, des ihn leitenden Bauführers Wittig und des den ganzen Bau beaufsichtigenden Regierungsbaumeisters Hauptner konnte er schon ein Vierteljahr vor der kontraktmäfsigen Zeit übergeben und wohl ausgetrocknet bezogen werden. Das Nähere des Baues finden alle, die sich dafür intessieren, in dem Züllichauer Programm von 1881, welchem ein Situationsplan, eine Abbildung des neuen Alumnatsgebäudes und der Grundrifs der Wohnräume mit ausführlicher Beschreibung beigefügt ist. — Nachdem der Neubau vollendet, ging es in dem gegenwärtigen Jahre an den grofsartigen Umbau des Klassengebäudes, dessen frühere Einrichtung bei aller äufseren Stattlichkeit und Ausdehnung der Räume für Schulzwecke möglichst ungeeignet war und in dem durch den Neubau des Alumnatsgebäudes ein ganzer Flügel disponibel geworden war. Unterdessen mufsten die Klassen während des Sommers in den recht niedrigen und engen Räumen der noch stehenden alten Gebäude untergebracht werden, die dann nach dem Schlusse des Sommersemesters ebenfalls abgerissen wurden. Nur das grofse, massive, 1753 aus den Mitteln der Waldowschen Stiftung erbaute Kirchengebäude blieb stehen, erfuhr aber eine angemessene Restauration, der überaus geräumige, schöne Schulhof wurde mit einer niedrigen Mauer umwehrt, endlich wurde ein Turnhalle aufgeführt; daneben mufste, keine geringe Arbeit, die Entfernung der alten Baumaterialien, die Aufräumung des ganzen Hofes erfolgen. — War es nun im vorigen Jahre völlig unmöglich gewesen, den unerwartet frühen Einzug in das neue Gebäude festlich zu begehen, so schien doch diese grofsartige Umgestaltung aller Baulichkeiten für die Geschichte der Anstalt bedeutungsvoll genug, dafs sie durch eine gröfsere Feier geweiht werden müsse, und so wurde eine solche für den Herbst in Aussicht genommen und schon im letzten Quartale manche Vorbereitung für dieselbe getroffen. Es zeigte sich aber bald, dafs trotz der angestrengtesten Bemühungen eine solche erst spät im Jahre möglich sein würde; endlich wurde der 12. und 13. November dazu festgesetzt. Mit gröfster Energie mufste noch in den letzten Wochen in die Nächte hinein gearbeitet werden, um Malereien, Pflasterungen, Verglasungen und tausend andere Kleinigkeiten zu vollenden und zuletzt die Räume zum Empfang der Gäste würdig auszuschmücken.

Der Freitag (11. November) brachte eine Anzahl Gäste, vor allen die 3 Vertreter der hohen und höchsten Behörden, den Geh. Oberregierungsrat Bonitz als Vertreter seines hohen Chefs, des Herrn Ministers der geistl., Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, der bereits in einem Schreiben seine Glückwünsche ausgesprochen, den Direktor des Prov. Schulkollegiums Geh. Regierungsrat Herwig und den langjährigen Gönner unsrer Anstalt, Geh. Regierungs- und Provinzial-Schulrat Klix, aufserdem eine Anzahl früherer

namentlich der jüngeren Generationen, ferner mehrere Väter ge-
er Zöglinge. Alle diese Gäste fanden sich frühzeitig am Vor-
s 12. auf der Anstalt ein, um die teils ganz neuen, teils erheblich
ten Räume mit ihren neuen, nach allen Vorschriften der Hygiene
n Einrichtungen in Augenschein zu nehmen. Um 11 Uhr versam-
h die aus der Stadt geladenen Gäste, die Vertreter der königlichen
schen Behörden, der Geistlichkeit, des hiesigen Regiments u. a.,
rein mit den zahlreichen früheren Schülern und Zöglingen der
die grofse, trefflich geschmückte Aula zu ziehen. Nach Gesang
hielt der Direktor Hanow eine Rede, in der er vor allen Dingen
en Danke gegen Gott Ausdruck gab, der, wie Er unsre Anstalt
n ersten Beginnen an reich gesegnet, so auch Seine schützende
den Neu- und Umbau gebreitet; sodann sprach er seinen ehr-
len Dank Sr. Maj. dem Kaiser aus, der im Geiste seiner Ahnen,
ohlwollender Fürsorge und ehrender Teilnahme sich die Anstalt
g an zu erfreuen gehabt, einen neuen Beweis Seiner Allerhöchsten
ch Übersendung Seines Bildnisses gegeben, welches am Tage vor-
treffen und zwischen denen Friedrich des Grofsen und Friedrich
V. aufgehängt war. Er dankte ferner den hohen Behörden, die
thätige und wohlwollende Befürwortung grofsartiger Staatsmittel
berhaupt möglich gemacht hätten, dankte den rührigen Baumeistern,
bernommene Werk so schön und zugleich so zweckentsprechend
hätten. Es gelte nun, den alten Geist, der bisher in der Anstalt
auch in die neuen Räume mit hinüberzunehmen und im Sinne des
und seiner Nachfolger Beweise unerschütterlichen Gottvertrauens,
r Menschenliebe, unverbrüchlicher Treue gegen König und Vater-
ben und die Jugend in diesen Tugenden heranzubilden, ein reges
ftliches Streben in den neuen Räumen zu entfalten. — Nach ihm
n Geh. Rat. Bonitz. An den geschichtlichen Rückblick, den der
anow im letzten Teile seiner Rede gegeben, anknüpfend hob er
z und die Fürsorge hervor, welche dem Pädagogium seitens der
Landesherren und der Staatsregierung in Anerkennung der Wichtig-
Bedeutung dieser Anstalt zu teil geworden und sich in der Be-
ungewöhnlich grofser Mittel neuerdings gezeigt habe. Auch die
ige Feier finde lebhafte Teilnahme an allerhöchster und höchster
l gebe sich in mehrfachen, die Anstalt selbst ehrenden Aus-
n kund, deren Überbringer er sei; und so überreichte er dem
nd dem Ref. namens Sr. Majestät den rothen Adlerorden 4. Kl.
den ältesten ordentlichen Lehrern Dr. Schilling und Dr. Stöckert
nung zu Oberlehrern mit. Hieran knüpfte er seine Wünsche und
n für die gedeihliche fernere Wirksamkeit der Anstalt, indem er
nlicher Weise, sich auf seine eigne Erfahrung berufend, die
eiten, aber auch die Freuden des Lehrerberufes, den heilsamen
er Alumnatserziehung auf die Bildung und Kräftigung des Cha-
ber auch die Gefahren derselben hervorhob, und legte der Jugend,
ls erste Generation aus den neuen Räumen hervorgehen werde,
n Worten dringend ans Herz, den tüchtigen Männern nicht nach-
die bisher von der Anstalt zum Segen für das Vaterland ausge-
n, so dafs dieses Haus eine Stätte der Gottesfurcht und fleifsiger,

gediegener Arbeit bleibe. — Die Glückwünsche des Kön. Prov. Schulkollegiums überbrachte Geh. Rat. Herwig und wies in seiner Rede daraufhin, wie zweckmäfsig und segensreich für die gedeihliche Entwickelung der Anstalt im vorigen Jahrhundert die fast uneingeschränkte Selbständigkeit derselben gewesen, ebenso notwendig und wichtig dagegen sei es unter den gegenwärtigen, im ganzen Staate gleichmäfsig und streng geordneten Schulverhältnissen geworden, dafs dem Staate ein überwiegender Einfluſs unter Belassung mancher berechtigten Eigentümlichkeit eingeräumt worden sei. Jener Akt weiser Selbstbeschränkung, zu welchem sich der verstorbene Direktor Hanow mit den staatlichen Behörden durch das neue Statut von 1868 geeinigt, habe seine segensreichen Folgen bereits während der letzten 13 Jahre bewiesen, wovon der gegenwärtige Tag ein beredter Zeuge sei. Auch er hoffe und wünsche, dafs in diesen Räumen ein Geschlecht erzogen werde, glaubensstark und arbeitsfreudig, treu ergeben seinem Könige und Vaterlande. In besonders warmer Rede sprach sodann Geh. Rat Klix, früher selbst Lehrer der Anstalt und nun seit einer langen Reihe von Jahren als Departementsrat des Prov. Schulkollegiums der nächste Vorgesetzte derselben und ein treuer Freund des Hanowschen Hauses. Ohne besonderen Auftrag zu haben dränge es ihn, sagte er, des verstorbenen Direktors Hanow zu gedenken, des edlen Mannes, der mit selbstloser Treue während seiner 32 jährigen Direktorates sein ganzes Leben, Streben und Wesen daran gesetzt habe, die engen Verhältnisse der Anstalt zu erweitern und festzugründen. Dem Direktorpaar, Rudolf Hanow und seiner edlen Gattin habe er danken wollen, anknüpfend warme Wünsche für die gegenwärtigen Häupter der Anstalt. Nach kurzen Dankesworten des Direktors füllten einige von Kollegen verfafste und von Zöglingen der Anstalt vorgetragene, auf die Geschichte derselben bezügliche Gedichte und mehrere musikalische Sätze, deren einer für die Feier vom Oberl. Dr. Stöckert gedichtet und von unserm neuen Musiklehrer Irrgang komponiert worden war, den übrigen Teil der Feier, nach welcher sich die auswärtigen Gäste mit ihren Gastgebern zerstreuten, um mit ihnen und unter einander alte glückliche Erinnerungen aufzufrischen. Den Glanzpunkt der Feier bildete am Abend die Aufführung des Aias in griechischer Sprache mit den Chören nach der Bellermannschen Komposition. Schon im vorigen Quartale hatten der auf diesem Gebiete viel bewährte Oberl. Dr. Schilling und der Musiklehrer Irrgang die Verteilung und Einübung der Rollen und Chöre in Angriff genommen. Aber die Verhältnisse der kleinen Stadt stellten der Ausführung selbst nicht geringe Schwierigkeiten entgegen. Endlich war es gelungen, die geeigneten Kostüme[1]) zu beschaffen; nach den geschmackvollen Entwürfen des Reg. Baumeisters Hauptner waren die Bühne der Antike nachgebildet und die Dekorationen von einem hiesigen jungen Maler auf das geschickteste ausgeführt worden; unsere jungen Leute hatten der Sache grofsen Eifer und sichtbares Geschick entgegengebracht, und unter den unermüdlichen Bemühungen der beiden leitenden Männer war ein harmonisches, überaus wohlthuendes und tief ergreifendes Zusammenspiel der Darsteller und der Chöre erzielt wor-

---

[1]) Die weiblichen Kostüme verdankten wir der Güte des Herrn Dir. Menge in Glogau.

und so durfte die Vorstellung als eine durchaus wohl gelungene gelten[1]).
dem Schlusse füllte sich auf den Wunsch des Geh. R. Bonitz die Bühne
ämtlichen Darstellern, Herr Bonitz betrat das Podium, richtete zuerst
iechischer Sprache an dieselben einige Worte der Anerkennung und
nun in deutscher Sprache die Schwierigkeit der Aufgabe für die lei-
a und einübenden, wie für die ausübenden Kräfte, aber auch den Ge-
hervor, den es für sie habe, sich als einzelne Glieder dem Ganzen
unterordnen und zu einer harmonischen Gesamtwirkung beizutragen; anderhätten sie durch die Mühe, der sie sich unterzogen, um das Fest zu
hönern, der Anstalt einen Beweis ihrer Dankbarkeit gegeben. Zugleich
mahnte er sie, der Lehre des griechischen Dramas, stets das rechte Mafs
ihren, eingedenk zu sein. Diese freundliche und ehrende Teilnahme
ehrgeehrten Gastes machte sichtbar sowohl auf die jugendlichen Spieler,
lle Anwesenden einen überaus wohlthuenden Eindruck. Die aus dem
ehause tretende Versammlung wurde durch die hiesige Feuerwehr
acht, welche mit ihren Fackeln Spalier bildete, um ihrerseits die Teil-
e an dem Feste einer Anstalt zu bekunden, deren jüngere Glieder in
n der Gefahr stets in anerkannter und anerkennenswerter Weise be-
sind, an ihrer Seite dem verheerenden Elemente Einhalt zu gebieten.
so machte der von den Zöglingen einfach illuminierte Bau des aus-
nten Alumnatsgebäudes einen freundlichen Eindruck. — Für den späteren
d war von hiesigen ehemaligen Schülern und von Freunden der Anstalt
ommers veranstaltet worden, an dem ebenfalls die drei Geheimen Räte
nehmen die Freundlichkeit hatten und durch launige Reden und trau-
Unterhaltung das Fest verschönten. Es fehlte natürlich nicht an
en und Salamandern; ein heiteres, vom Oberl. Stöckert verfafstes Ge-
weckte in den alten Zöglingen manche liebe Erinnerung; Ref. konnte
llen, dafs Ostern 1881 der 1000. Abiturient die Anstalt verlassen, und
hte dem neubegonnenen Tausend Glück.
Der andere Morgen war der ernsten Feier in der neu restaurierten,
h geschmückten Kirche gewidmet. Dieselbe ist das einzige Gebäude,
es diesseit der Strafse von dem alten Häuserkomplex stehen geblieben,
nimmt sich recht stattlich aus. Die Rede hielt mit gewohnter Meister-
: der Anstaltsprediger Oberlehrer Herm über 5. Mos. 32, 7. Besonders
ifend war das am Eingange entworfene und am Schlusse wieder an-
ene Bild von der Mutter, welche bei Gelegenheit eines grofsen Familien-
sich aus der Festesunruhe mit ihren Kindern in einer stillen Stunde
kzieht und ihnen aus dem Schatze alter Erinnerungen manche ernste
heit ans Herz legt. Eine solche stille Stunde sei die gegenwärtige
liche Feier. Und so erinnerte der Redner an die alten Direktoren:
und, Johann Christian und Gotthilf Samuel Steinhart, die er mit
am, Jakob und Joseph verglich, und gedachte zuletzt in warmen
en auch des letzten Direktors Rudolf Hanow. Vor Beendigung des
sdienstes wurde noch die Gedächtnistafel derjenigen unsrer ehemaligen
ge und Schüler (27 an der Zahl) geweiht, welche in den Jahren 1866,

---

) Die Generalprobe war auch dem städtischen Publikum für ein Ein-
geld zum Besten des Frankfurter Vereins zur Unterstützung hülfs-
ftiger Gymnasiasten zugänglich gemacht worden.

1870 und 1871 entweder auf dem Felde der Ehre, oder unmittelbar nachher in den Lazareten den Tod für das Vaterland gefunden hatten. — Leider waren die Herren Geh. Räte verhindert auch an dem noch übrigen Teile der Feier teilzunehmen, da sie bereits mit dem Mittagszuge ihre Rückreise antreten mufsten. Der Mittag vereinte nämlich die Glieder der Erziehungsanstalt, die Lehrer mit ihren Familien, die 100 Zöglinge und die andern Schüler der obersten Klassen mit den auswärtigen und städtischen Gästen zu einem grofsen Diner von 225 Personen, welches in der Aula und dem unmittelbar daran stofsenden, neu eingerichteten grofsen Zeichen- und Musiksaale serviert war und die Versammlung unter heiteren und ernsten Toasten bis gegen 6 Uhr zusammenhielt, wobei es den familienartigen Charakter der Anstalt bewahrte. Mit grofser Geschwindigkeit wurde sodann der Saal geräumt und gesäubert, um 2 Stunden später sich einem geladenen Kreise städtischer Damen zu öffnen und den jüngeren Gästen, sowie unsern Schülern Gelegenheit zum Tanzen zu geben, welche dann auch während der kurzen dazu bestimmten Zeit von 2½ Stunde mit grofsem Eifer und sichtbarer Fröhlichkeit von der Jugend ausgenutzt wurde. Kurz war die Zeit bemessen; denn trotz wiederholt an den Direktor gerichteter Bitten blieb es dabei, dafs am folgenden Tage um 8 Uhr der Unterricht wieder seinen gewöhnlichen Gang nahm.

Darf Ref. zum Schlusse eine Vergleichung zwischen der Säkularfeier von 1867, über welche er damals ebenfalls in dieser Ztschr. referiert hat, und der diesjährigen Feier ziehen, so entsprach der verschiedene Charakter ganz ihrem jedesmaligen Zwecke. Wandte die Säkularfeier den Blick auf die Vergangenheit zurück und war sie vorzugsweise von Zöglingen älterer und ältester Generationen besucht, die mit Freuden die alten Räume aufsuchten, in denen sie eine glückliche Jugend verlebt, so war die diesmalige einer verheifsungsvollen Zukunft zugewendet, vorzugsweise von Gliedern der jüngeren Generationen besucht und von Eltern gegenwärtiger Zöglinge, die sich der zweckmäfsig eingerichteten neuen Räume rückhaltlos erfreuten. So möge die Zukunft der teuren Anstalt eine ebenso von Gott gesegnet sein, als es die Vergangenheit gewesen ist!

Züllichau. Erler.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Über einen Hauptstreitpunkt in der Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts[1]).

In dem von mir im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 417 bis 435) veröffentlichten Aufsatze ist dem geographischen Unterrichte seine nach Ansicht des Verfassers allein richtige Stellung derart angewiesen worden, dafs er auf bestimmten Stufen mit dem naturgeschichtlichen Unterrichte, auf anderen mit dem historischen in engste Verbindung zu bringen sei. Damit ist zugleich dargethan worden, wie sich ohne wesentliche Beeinträchtigung andrer Fächer Raum schaffen liefse für einen nach allen Seiten hin ersprieſslicheren naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt. Es gilt nun, genauer auszuführen, wie sich ein solcher Unterricht im einzelnen zu gestalten hätte.

Über die Notwendigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sowie über die bei diesem Unterricht zu befolgenden methodischen Grundsätze Untersuchungen anzustellen, ist hier nicht meine Aufgabe. Es ist darüber wahrlich genug geschrieben und gesprochen worden; und über gewisse Prinzipien ist man ja heutzutage kaum noch verschiedener Meinung. Dahin würden zu rechnen sein, dafs naturwissenschaftlicher Unterricht nötig, weil, selbst abgesehen von der praktischen Bedeutung der durch ihn vermittelten Kenntnisse, ohne ihn die formale Bildung des jugendlichen Geistes in dem Mangel an der Entwickelung des Anschauungsvermögens und der induktiven Methode eine klaffende Lücke aufweist, die durch keins der übrigen Unterrichtsfächer auch nur näherungsweise ausgefüllt wird. Dahin würden ferner als Grundsätze der Methodik dieses Unterrichts zu rechnen sein, dafs man überall von den Objekten und Erscheinungen auszugehen hat, entweder in der Natur oder im Experiment; dafs Beobachtung und Induktion die allgemeine Form des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein mufs und nicht historische

[1]) Die hier veröffentlichte Abhandlung ist uns, wie ausdrücklich bemerkt wird, bereits im November 1880 zugegangen. D. Red.

Belehrung, die nur einzutreten hat, wo die andere Form absolu versagt und zugleich die anzuführende wissenschaftliche Thatsache unbedingt notwendig ist; dafs in Übereinstimmung damit so viel als möglich die Selbstthätigkeit des Schülers geweckt werde und nicht etwa der Lehrer für den Schüler beobachte und schliefse, wo er nur anleiten, überwachen und berichtigen soll.

Dagegen bestehen noch grofse Gegensätze der Meinungen sowie man zur Beantwortung der Frage schreitet: Wie ist der Stoff des naturwissenschaftlichen Unterrichts zweckentsprechend auf die einzelnen Klassen zu verteilen? — Die Direktiven der Unterrichtsbehörden nicht minder wie in der betreffenden Litteratur weit verbreitete Meinungen gehen bei Beantwortung dieser Frage von dem Prinzipe aus, dafs Physik (und Chemie) aus schliefslich in Oberklassen mit Erfolg behandelt werden könne und dafs für die Mittel- und Unterklassen die sogenannten „beschreibenden Naturwissenschaften" als einzig Erfolg verheifsende naturwissenschaftliche Disziplinen sich darböten. Es ist selbstverständlich für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb von grundlegender Bedeutung, wie man sich zu dieser Vorschrift und weit verbreiteten Gewohnheit stellt. Denn der Stimmen sind nicht wenige und nicht bedeutungslose, die die sogenannte „Naturlehre" vom Unterrichte der Unter- und Mittelklassen keineswegs absolut ausgeschlossen wissen wollen. Der Verf. bekennt, dafs auch er zu denen gehört, die der verbreiteteren Ansicht opponieren, und es sollen in diesem 2. Aufsatze die Gründe dafür zusammengestellt werden.

Was war zunächst der Erfolg davon, dafs man für die Unter- und Mittelklassen lediglich diese „Naturbeschreibung" zum Unterrichtsgegenstande bestimmte? Rofsmäfsler hat schon vor 20 Jahren in seinem mit warmer Begeisterung geschriebenen Werkchen „der naturgeschichtliche Unterricht", nicht ohne den immerhin noch bemerkbaren Nutzen selbst eines blofs beschreibenden Unterrichts anzuerkennen, denselben auf seinen wahren Wert für die Schüler zurückgeführt. Und welcher Lehrer der „beschreibenden Naturwissenschaften" wird nicht in der eigenen Erfahrung den neuerlichen Ausspruch Herm. Müllers in Lipstadt[1]) bestätigt gefunden haben, dafs das Interesse gerade der befähigtesten Schüler für rein beschreibende Botanik erlisch sobald der physikalische oder chemische Unterricht sie zu eigenem Erkennen des ursächlichen Zusammenhangs selbstbeobachteter Naturerscheinungen anleitet! — eine Wahrheit, die füglich gar nicht bis zur II und bis zum Eintreten des physikalischen chemischen Unterrichts wartet, um sich geltend zu machen. Ferner hat ebenfalls schon Rofsmäfsler a. a. O. darauf hingewiesen wie eben mit dieser Forderung blofser Naturbeschreibung

[1]) s. Herm. Müller: Die Hypothese in der Schule u. s. w. S. 20.

der schier endlose Streit über die Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen eng verknüpft ist. — Ganz besonders treffend aber scheint mir die Unhaltbarkeit dieser Einrichtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch die in einer kurzen Spanne Zeit so auffallend verschiedene Haltung einer und derselben centralen Unterrichtsbehörde gegenüber diesem „beschreibenden" Unterricht der Unter- und Mittelklassen dargethan zu werden. In der Verordnung des preufs. Unterrichtsministeriums vom 24. Oktober 1837 wurde neben der Mathematik und der Physik auch diese „Naturbeschreibung" mit unter den Lehrgegenständen der Gymnasien aufgezählt, die „vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken" u. s. w., von denen im Gegensatz zum Hebräischen und selbst zum Französischen gesagt ist, „dafs sie aus dem innern Wesen der Gymnasien hervorgehen, dafs sie nicht willkürlich zusammengehäuft sind; dafs sie sich vielmehr im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet haben, indem sie, mehr oder weniger entwickelt, in den Gymnasien immer vorhanden waren; dafs daher keiner von diesen Lehrgegenständen aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden könne, und dafs alle dahin zielenden Vorschläge nach näherer Prüfung unzweckmäfsig und unausführbar erschienen sind". — Gleichwohl wurde noch nicht 20 Jahre später durch die Cirkular-Verfügung desselben preufsischen Unterrichtsministeriums vom 7. Januar 1856 eben für diesen Unterricht in den „beschreibenden Naturwissenschaften" für Sexta und Quinta die bekannte merkwürdige Connivenz beliebt, in Quarta dieser Unterricht ganz abgeschafft und selbst in der Tertia ihm nur eine höchst kümmerliche und obendrein auch noch wieder hypothetische Existenz gestattet, so dafs man von dieser Zeit an ihn doch wahrhaftig nicht mehr als einen ernsthaften Bestandteil des Gymnasial-Lehrplans ansehen konnte. — Und abermals etwa 20 Jahre später, in der allerneuesten Zeit, ist man nun wieder gewahr geworden, dafs man sich auf falschen Wegen befindet, dafs es so nicht weiter gehen könne, und dafs am Gymnasium mindestens wöchentlich 2 Stunden durch alle Klassen einem energischen naturwissenschaftlichen Unterrichte zu widmen seien.

Mich dünkt, die Frage ist der Beachtung wert: Worin liegt der Grund für die merkwürdige Thatsache, dafs in c. 40 Jahren 3 mal eine verschiedene Beurteilung der Notwendigkeit naturwissenschaftlichen Unterrichts von den Klassen VI—III incl. bei einer und derselben Unterrichtsbehörde Platz greift, deren Vorschriften sich durch weiseste Überlegung und gediegenste Sachkenntnis auszuzeichnen pflegen? — Denn mit dieser Unsicherheit in sich selbst mufs die Centralstelle selber, zum grofsen Nachteil aller Interessenten, darauf verzichten, in dem aufserordentlich

verwickelten Streit der Meinungen über die Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts ihre Vorschriften als das anerkannt zu sehen, was sie eigentlich sein sollten: als von höherer Einsicht in das, was der Schule frommt, diktierte Normen des Unterrichtens.

Die innere Ursache für diese schwankende Stellung der obersten Unterrichtsbehörde eines grofsen Landes sowohl, als sehr zahlreicher anderer Kreise gegenüber einem wahrlich bedeutsamen Zweige des höheren Schulunterrichts liegt nach des Verfassers unmafsgeblicher Meinung eben darin, dafs es bei den bestehenden Vorschriften für den naturwissenschaftlichen Unterricht an unsern höheren Schulen bis jetzt noch nicht gelungen ist und auch nie gelingen wird, einen der allerersten Grundsätze der Methodik auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Wahrheit zu machen, den Grundsatz nämlich, dafs der Unterricht der Unter- und Mittelstufe eine wirkliche und unentbehrliche Grundlage und Vorstufe des Unterrichts der Oberklassen sei. Der Grundsatz selber wird nun freilich für den naturwissenschaftlichen Unterricht nicht bestritten; im Gegenteil meint man ihm gerade recht damit zu befolgen, dafs man den Unter- und Mittelklassen die „beschreibenden Naturwissenschaften" zum Pensum giebt; sie sollen das Anschauungsvermögen entwickeln, welches für das Verständnis des physikalischen Unterrichts der Oberklassen notwendig ist. Es liegt mir fern zu bestreiten, dafs dieser Zweck auf dem vorgeschriebenen Wege erreichbar ist. Aber ich frage: Ist denn damit jenem Grundsatze wirklich Genüge geschehen, ist damit wirklich der betreffende Unterricht der Unter- und Mittelklassen zu jener unentbehrlichen Vorstufe für den physikalischen Unterricht der Oberklassen geworden? Die Antwort mufs sich sogleich ergeben, sobald man einmal den Fall voraussetzt, dafs der bisherige Unterricht der Unter- und Mittelklassen ganz wegfiele, und nun nachsieht, ob alsdann der physikalische Unterricht der Oberklassen noch möglich ist oder nicht. Jeder Unbefangene müfste doch erwarten, dafs alsdann an einen erfolgreichen Unterricht der Oberstufe ebensowenig zu denken sei, wie man ganz unbestritten etwa einen lateinischen oder mathematischen Sekunda-Unterricht gar nicht erst anfangen würde mit Sekundanern, welche die Arbeit der vorhergehenden Jahreskurse nicht erfolgreich überwunden haben. Diese Erwartung entspricht aber ganz und gar nicht der Wahrheit: das Verständnis des physikalisch-chemischen Unterrichts der Oberklassen bleibt denjenigen Schülern keineswegs verschlossen, die den üblichen naturbeschreibenden Unterricht der Unter- und Mittelstufe nicht mit Erfolg absolviert haben[1]). — Nun frage ich

[1]) Manche wären vielleicht geneigt, gerade darin einen Vorteil zu erblicken, dafs das Verständnis des anerkannt wichtigen physikalisch-chemische

nicht recht, wenn ich behaupte, dafs durch die bis-
nrichtung gegen einen der ersten Grundsätze gesunder
gefehlt wird? Und würde sich denn bei dem lateinischen
hematischen Unterrichte — wenn es denselben je ein-
lte, sich so zu organisieren, dafs die angehenden Se-
ihm ganz wohl zu folgen vermöchten, gleichviel ob sie
rgehenden Jahreskurse gründlich absolviert oder nicht —
ort dieselbe Gleichgültigkeit und dasselbe Schwanken
Bedeutung und über die Organisation des betreffenden
ts auf der Mittel- und Unterstufe einstellen, wie wir
len naturwissenschaftlichen Unterricht nur zu sehr er-
ben? Ich denke, die Antwort kann unmöglich zweifel-
und meine oben aufgestellte Behauptung halte ich da-
bewiesen, dafs der allein vorschriftsmäfsige rein be-
le Unterricht der Mittel- und Unterklassen bis jetzt
ht eine unentbehrliche Vorstufe für den physikalischen
t der Oberklassen ist, dafs er das aber werden mufs.
n er das geworden ist, wird für den gesamten natur-
aftlichen Unterricht das Kriterium eines wahren, metho-
'ortschritts von Klasse zu Klasse gegeben sein, und erst
l es nicht mehr möglich sein, beliebig ein Glied oder
Gruppen von Gliedern in der Kette dieses Unterrichts
en, ohne die in den Oberklassen zu erstrebende Sicher-
er Beherrschung der Elemente der Naturwissenschaften,
auf wissenschaftliche Beweisführung gründet", tief zu

allseitig anerkannte Gegenstand des naturwissenschaft-
nterrichts der Oberklassen ist aber die Physik oder
hre im weiteren Sinne, in welchem sie namentlich auch
nd Mechanik einschliefst, und von der Kirschbaum in
Encyklopädie Art. „über Naturwissenschaft im allgemeinen
en" ganz mit Recht sagt, dafs sie als die „erklärende[1])

---

von II an allen Schülern gleichmäfsig ermöglicht ist, und dafs
ferer Stufe der „Concentration" ein Opfer gebracht und der
cht von den viel wichtigeren Sprachstudien abgelenkt werde.
r Ansicht müfste konsequenter Weise der naturwissenschaftliche
bis zur II am besten überhaupt ruhen. Wird er auch schon auf
Stufe als notwendig anerkannt, so fordert eine vernünftige
dafs er hier auch jene unentbehrliche Vorstufe bilde.
übrigens die Bemerkung Häckels in seinem Vortrage in der
'orscher-Versammlung in München: „Wenn die Zoologie und
ch heute noch, sogar offiziell, als „„beschreibende Naturwissen-
bezeichnet und den „„erklärenden"", nämlich der Physik und
genübergestellt werden, so zeigt das nur, welchen falschen Be-
bisher von ihrer wahren Aufgabe hatte." — Und ebenda in der
sich schon enthält diese Bezeichnung eine Contradictio in adiecto;
wirkliche Wissenschaft kann niemals blofs beschreibend sein.
aber ist in der Botanik und Zoologie so gut wie in der Physik
, in der Morphologie so gut wie in der Physiologie, die empirische

Naturwissenschaft" so recht die Grundlage aller Naturwissenschaft sei, dafs sie in das Verständnis der Hergänge einführe, und dafs sie von allen übrigen Zweigen der Naturwissenschaft, von mathematisch-physikalischer Geographie, ja selbst von Mineralogie und Physiologie (mithin doch wohl auch von Zoologie und Botanik) vorausgesetzt werde. Wenn dem aber so ist, was berechtigt dann dazu, die Reihenfolge an der Schule dennoch umzukehren und mit jedem „erklärenden" naturwissenschaftlichen Unterrichte bis zur letzten Unterrichtsstufe zu warten, oder anders ausgedrückt, welcher innere Grund bedingt den absoluten Ausschlufs der „erklärenden Naturwissenschaft", die natürliche Vorgänge und einfache Experimente beobachtet, von den Unter- und Mittelklassen und degradiert den naturwissenschaftlichen Unterricht dieser Klassen zu dem vorschriftsmäfsigen „rein beschreibenden?" — Kirschbaum sagt kurzweg (a. a. O.): „diese erklärenden Naturwissenschaften eignen sich nicht vor dem 15.—16. Jahre." Und mit dieser Anschauung stimmt die U. u. Pr. O. der Gymnasien überein. Ich finde aber an keiner von beiden Stellen einen Beweis erbracht für die Notwendigkeit dieser Auffassung, und schon darum könnte man sich versucht fühlen, dem um den chemischen Unterricht so hoch verdienten Rud. Arendt Glauben zu schenken, wenn er in seinem Schriftchen „der Anschauungsunterricht in der Naturlehre" S. 5 u. f. für diese Art zu lehren lediglich Gewohnheit und Autorität als bestimmend ansieht. Jedenfalls aber steht der obigen so bestimmt auftretenden Behauptung Kirschbaums die ebenso bestimmt ausgesprochene gegenteilige Behauptung andrer Autoritäten gegenüber, worauf später noch zurückzukommen sein wird. Hier will ich zunächst nur das schon citierte Schriftchen Rofsmäfslers anführen, in welchem es S. 122—123 heifst: „Ich weifs es aus Erfahrung, dafs solche (physikalischen) Aufklärungen über sinnliche Wahrnehmungen für Geist und Gemüt des Kindes die angenehmste und die gedeihlichste Nahrung sind. — Die Physik und die Chemie sind es mehr als Botanik, Zoologie und Mineralogie, was sich am besten für den ersten Unterricht eignet." — Und dem ministeriell approbierten Gymnasiallehrplane für die Naturwissenschaften stehen ebenso bestimmt erstlich manche Vorschriften desselben Lehrplans für den geographischen Unterricht, ganz besonders aber der Realschullehrplan derselben Behörde gegenüber, welcher ausdrücklich als bis zum Übertritt nach II zu erreichendes Ziel vorschreibt[1]): „Kenntnis der wichtigeren am Ort und in der Umgegend vorkommenden Naturprodukte, sowie der in den Gesichtskreis des Schülers fallenden Naturerscheinungen

---

Beschreibung der Thatsachen nur die Voraussetzung, ihre kausale Erklärung aber das philosophische Ziel der Wissenschaft".

[1]) s. Wiese, Verordn. u. s. w. I S. 71.

und ihrer Gründe.“ Ganz zu schweigen von der Bemerkung der U. u. Pr. O. für Realschulen bezüglich der Geographie[1]): „die naturwissenschaftlichen Fächer des Lehrplans der Realschule bieten dem Lehrer der Geographie reiche Gelegenheit, seinen Unterricht auch zu weiteren Anregungen zu benutzen und die Wechselbeziehung verschiedener Lehrobjekte lebendig hervortreten zu lassen. Insbesondere sind die Eigenschaften der 4 geographischen Elemente und ihre Einwirkung auf einander zu verdeutlichen: des Starren, nach dem mineralogischen Charakter der Gebirgsarten, des Wassers, nach dem Kreislauf seiner Aggregatzustände, der atmosphär. Luft und der Wärme.“ Dafs dies alles ausschliefslich auf den geographischen Unterricht der Oberstufe bezogen werden soll, will mir aus mehreren Gründen nicht einleuchten. Anderseits können die eben hervorgehobenen Kapitel des geographischen Unterrichts an demjenigen naturwissenschaftlichen Unterrichte, der nach den ministeriellen Vorschriften noch jetzt in den Unter- und Mittelklassen als rein beschreibender besteht, jene Anlehnung absolut nicht finden.

Bei solcher Unsicherheit der Ansichten bleibt offenbar nichts andres übrig, als den Gründen für und wider noch weiterhin näher zu treten.

Einer der Hauptgründe dafür, dafs man dem naturwissenschaftlichen Unterrichte der Unter- und Mittelklassen die Naturbeschreibung nach der bekannten Weise ausschliefslich als Pensum zugewiesen hat, liegt nun zu allererst in der verkehrten Fragestellung, die alsbald zur Inkonsequenz mit sich selber führt. Sehen wir z. B. den schon citierten Artikel Kirschbaums in Schmids Encyklopädie an. Nachdem der Wert der Naturwissenschaften für die Jugendbildung und nachdem ihre Einführbarkeit auf Schulen besprochen, wirft der Verf. die Frage auf: „Welche bestimmten Zweige der Naturwissenschaften sind in den verschiedenen Kursen zu lehren?“ „Denn keine Schule,“ fügt er begründend hinzu, „wird alle lehren wollen!“ — Ganz gewifs wird das keine vernünftige Schule thun; aber, bemerke ich hierzu, die Schule wird nicht nur nicht alle, sondern sie wird keine einzige der verschiedenen Naturwissenschaften wirklich voll und ganz lehren wollen, auch nicht einmal die von K. zugelassenen „3 beschreibenden Naturwissenschaften und Chemie, Physik und Mechanik.“ Denn von allen diesen Disziplinen, und ebenso von den noch übrigen naturwissenschaftlichen Spezialfächern gilt, dafs sie einen elementaren Teil haben, der eben allein Gegenstand des Schulunterrichts sein soll und mufs; dafs sie aber alle auch viel höhere Aufgaben kennen, die weit über die Grenzen vernünftigen Schulunterrichts hinausgehen. So wie

[1]) s. Wiese, Verordn. u. s. w. I S. 117—118.

man die obige Frage in der Fassung von K. aufstellt, kann m der Antwort gar nichts anderes erreicht werden, als dafs ebe gleich von vorn herein „die Natur in Fächer gespalten wird. Und dann wird, wie das Rofsmäfsler (a. a. O. S. 102) schon so ein dringend hervorgehoben, es in dem Schüler, sofern er nicht etw später tiefere Studien in der Naturwissenschaft macht, zeitleben nicht zum Bewufstsein kommen, dafs ihm die Natur als ein ein heitliches und wohlgeordnetes Ganzes, als ein Kosmos gegen übersteht.

Freilich, das wäre gar kein erheblicher Vorwurf, wenn wirk lich, wie K. will, die Naturwissenschaften auf der Schule gan ausschliefslich nur als Mittel zur Erziehung des Geiste und zur Vorbildung zu dienen hätten. Dann hätte der ve mir sehr verehrte Prof. Lothar Meyer völlig recht, wenn er i seinem Aufsatze „über akademische Lernfreiheit" (in Nord un Süd X. Bd. 28. Heft vom Juli 1879) von den Gymnasien ve langt, „dafs von Anfang an in wenigen wöchentlichen Stunde auch die Sinne geübt und die sinnlichen Wahrnehmungen geist verarbeitet werden" sollen. „Ob dabei als Unterrichts material Natur- oder Kunstprodukte dienen, ist gan gleichgiltig." — Eine solche Auffassung, die derjenigen gleic sein würde, die bezüglich des sprachlichen Unterrichts erklärt die logische Entwickelung des Geistes am Studium der Sprache ist die einzige Aufgabe alles Sprachunterrichts, und es ist ga gleichgiltig, ob dazu die klassischen Sprachen oder beliebi andere — vielleicht Chinesisch oder Aztekisch — dienen, i sage, eine solche Auffassung des naturwissenschaftlichen Schu unterrichts ist man wohl von manchen Universitätsprofessoren g wöhnt, die gegen die Realschulen Front machen zu müss glauben, weil deren Abiturienten ihnen die zweifellos grofse U bequemlichkeit verursachen, dafs die akademischen Hörer ihn naturwissenschaftlichen Vorlesungen so ganz ungleiche Vorbildu mitbringen. Es ist das aber nicht die Auffassung der mit d Pflege des Schulunterrichts betrauten Lehrer und Behörden. I preufsische Reglement für die Abgangsprüfungen der Gymnasi Primaner schreibt z. B. jetzt schon vor: das Zeugnis der Re ist zu erteilen:

> 8. wenn der Abiturient in Betreff der Physik eine kl Einsicht in die Hauptlehren über die allgemeinen Eigenschaft der Körper, die Gesetze des Gleichgewichts und der Bewegu über Wärme, Licht, Magnetismus und Elektrizität gewonn und sich in der Naturgeschichte eine hinreichend l gründete Kenntnis der allgemeinen Klassifikation der Natu produkte erworben hat."

Hier ist also deutlich eine gewisse Summe von naturwisse schaftlichen Kenntnissen verlangt. Und noch bestimmtere u eingehendere naturwissenschaftliche Kenntnisse verlangt das Reg

ment von dem Abiturienten der Realschulen (s. Wiese I 234), die den naturwissenschaftlichen Unterricht seit lange schon besser zu pflegen in der Lage waren als die Gymnasien. Ja der vom Ministerium gebilligte Musterlehrplan für Realschulen schreibt sogar als Ziel, welches in den Naturwissenschaften beim Übergang nach II erreicht sein soll, wie schon einmal erwähnt, eine ansehnliche Summe von Kenntnissen vor (s. Wiese I 71). — Und auch Kirschbaum selber sagt in dem schon erwähnten Aufsatze an einer andern Stelle: „Alles Wissen hat hinsichtlich der Erziehung doppelten Zweck: 1. notwendige Erkenntnisse zum Eigentum zu machen, und 2. soll die damit verbundene Arbeit die Geisteskraft stärken." Und ganz damit in Übereinstimmung ist es, wenn man das anderwärts so formuliert: „Aufgabe und Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist ebenso ein doppelter wie bei allem andern Unterrichte, nämlich ein formaler, der Anschauung und Induktion entwickelt, und ein materialer, der das Wissen von der Natur als von einem wohlgeordneten Ganzen, von einem Kosmos erstrebt."

Darüber sind also alle mafsgebenden Stellen im Gegensatze zu Prof. Meyer einig, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht auch wirkliche naturwissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln hat. Und anderseits wird man es kaum bestreiten können, dafs es ein im höchsten Grade erstrebenswertes Ziel dieses Unterrichts nach seiner materialen Seite hin sein müfste, die Natur im Bewufstsein der Schüler allmählich immer deutlicher als einen wohlgeordneten Organismus hervortreten zu machen. Dieses zuletzt erwähnte Ziel ist zwar in den offiziellen Vorschriften bisher nirgends direkt ausgesprochen, indessen scheint es mir wenigstens in der U. u. Pr. O. für Realschulen mit den Worten angedeutet: „Es ist notwendig, dafs die Schüler früh eine deutliche Vorstellung davon gewinnen, wie alle naturwissenschaftlichen Disziplinen in einander greifen."

Wenn man aber in Übereinstimmung mit allen diesen Vorschriften vom naturwissenschaftlichen Unterrichte eine wenn auch beschränkte Summe von naturwissenschaftlichen Kenntnissen verlangt, deren gegenseitige Beziehung als diejenige von Gliedern des Naturorganismus sogar schon auf niedrigerer Stufe dem Schüler bekannt werden soll, so steht nach meiner Ansicht damit die Organisation eines ausschliefslich „beschreibenden" Unterrichts der Unter- und Mittelklassen in unlösbarem Widerspruche. Das Mittel, diesen Widerspruch zu vermeiden, liegt nun eben darin, dafs man nicht die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer auf die einzelnen Klassen verteilt, sondern dafs man nach Rofsmäfsler „die eine unteilbare Naturwissenschaft" auf jeder Stufe zum Gegenstande des Unterrichts macht, indem man „die naturkundlichen Gegenstände nicht isoliert, so zu sagen bodenlos auf-

treten läfst, sondern dieselben dem Kinde in denselben Umgebungen vorführt, in denen sie ihm im Leben erscheinen[1])".

Somit erklärt sich Verf. also wohl für diejenige Ansicht, die, wie Kirschbaum sich in seinem citierten Aufsatze weiterhin ausdrückt, „die ganze Naturwissenschaft verlangt", und die er so schroff verurteilt, weil sie „eine encyklopädische Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichts verlange, weil man dann das ganze Leben lang das Gymnasium besuchen müsse, weil in keiner naturwissenschaftlichen Branche etwas Rechtes gelernt werde, weil die erzielte Bildung sich wenig von der aus der Lektüre illustrierter Unterhaltungsblätter entnommenen an dilettantischer Oberflächlichkeit unterscheiden würde"? Mit Verlaub, wenn Herr K. das wirklich ernst meint, so kann ich ihm darauf nur erwidern, dafs er offene Thüren einrennt; denn kein vernünftiger Mann kann unter dem von ihm citierten Ausdrucke „die ganze Naturwissenschaft" dasjenige gemeint haben, was K. nach seiner Begründungsweise darunter verstehen will, nämlich die Summe alles unseres Wissens von der Natur. Diese Arbeit von Jahrhunderten und von Tausenden von Forschern kann auch nicht einmal blofs in ihren Resultaten von der Schule verlangt werden. Jenes „ganz" bezieht sich offenbar doch nicht auf die Quantität unsres Wissens von der Natur, sondern lediglich auf die Art, wie die Schüler in das Studium der Natur eingeführt werden sollen. Die Natur ist eben ein ungeteiltes Ganzes, und so wird von der Schule auch „die ganze Naturwissenschaft" verlangt lediglich als die Wissenschaft von der einen Natur, die sich für die Schule noch nicht in verschiedene Zweige spalten soll. Für die Schule soll es vielmehr nur eine einzige und in diesem Sinne „ganze" Naturwissenschaft geben; „eine Gliederung nach den einzelnen sogenannten Naturwissenschaften mufs wohl hervortreten, aber nicht die eine von der andern scharf abgegrenzt, sondern verwandtschaftlich verbunden[2])". — In dieser Auffassung des Wortes gehört Verf. allerdings zu denen, die „die ganze Naturwissenschaft verlangen", und er bekennt mit Freuden, in dieser Auffassung lediglich bekräftigt worden zu sein durch die noch heute beherzigenswerten, warm empfundenen Auseinandersetzungen Rofsmäfslers.

Nur ganz kurz habe ich mich ferner noch gegen den Einwurf zu wenden, der mir geworden ist, dafs durch die Hereinziehung physikalischer Beobachtungen in die Unter- und Mittelstufe bei den Schülern wohl der abgeschmackte Schülerdünkel befördert werden dürfte, alles schon zu wissen, alles „schon gehabt zu haben", wenn sie in höhere Klassen aufgestiegen sind. Ich kann diesen Einwurf

---

[1]) So Bock in Schmids Encyklopädie, Art. „Concentration des Unterrichts in der Volksschule."

[2]) s. Rofsmäfsler a. a. O. S. 134.

als einen stichhaltigen nicht gelten lassen. Er gehört in dieselbe Kategorie mit der bekannten Klage der Universitätsprofessoren der Naturwissenschaft über diejenigen ihrer Studierenden, die von Realschulen kommen und den bestehenden akademischen Anfangsunterricht verschmähen. Dafs diese jungen Leute dann leicht Gefahr laufen können, den Punkt, wo sie auf alle Fälle einsetzen müfsten, zu verfehlen, und dann wohl gar auf immer des ruhigen Fortschritts in ihrer wissenschaftlichen Entwickelung verlustig gehen, mufs zugestanden werden. Und bei dem unfertigen Zustande der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist gewifs in vielen Fällen der freilich durch mancherlei offizielle Einrichtungen begünstigte, übel angebrachte Eifer der Lehrer dieser Fächer auf den Schulen an jenem Übelstande mit schuld; und Prof. Meyer klagt viele dieser Lehrer in seinem citierten Aufsatze bis zu einem gewissen Grade mit Recht an, dafs sie fälschlicherweise positive Kenntnisse dogmatisch einzuprägen suchen, statt die Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln und zu beleben; dafs sie nicht nur die Befähigung zu naturwissenschaftlichen Studien, sondern „eine ganze naturwissenschaftliche Ausbildung" geben. Indessen ist auf alle Fälle auch bei den Universitäten gerade in dieser Beziehung ein Übelstand unbestreitbar: wenn einzelne Schulen zu hoch hinauswollen, so stellen sich anderseits die Universitäten wegen der jetzigen Organisation der Gymnasien auf einen für sie zu niedrigen Standpunkt, wenn sie in den Naturwissenschaften mit den Elementen anfangen. Die Elemente gehören auch in den Naturwissenschaften nicht auf die Universität, sondern auf die Schule. — Und wie hier, auf den Universitäten, der Grund zu jener öfters gehörten Klage nur in dem Mangel des methodischen Anschlusses und Fortschritts des Unterrichts liegt, so ist es auch auf der Schule bei dem Aufsteigen in höhere Klassen. Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht auch hier überall gut methodisch fortschreitet, so kann der gerügte Dünkel in den Köpfen unsrer Jugend so wenig aufkommen, wie er meines Wissens noch nie bei dem Studium andrer Schuldisziplinen, etwa dem der lateinischen Sprache, aufgetaucht ist. Oder aber er würde, wo er je hervortritt, nicht mehr Wert haben als die mir schon begegnete selbstbewufste Meinung eines früheren Gymnasialquartaners oder Tertianers, er „könne griechisch".

Gegenüber der bisher ohne Beweise für ihre innere Notwendigkeit auftretenden Ansicht, dafs für die Unter- und Mittelstufe sich ausschliefslich die „beschreibenden Naturwissenschaften" als Erfolg verheifsend empfehlen, finde ich bei Hermann Müller („Die Hypothese in der Schule" S. 25) einen Versuch der Begründung jener Ansicht, dessen Gedankengang wohl allen ähnlichen Anschauungen stillschweigend zu Grunde liegt. Müller sieht eine aufserordentliche Verschiedenheit in der Schwierigkeit der zu machenden Beobachtungen und Ableitungen. Er sagt: „Da das

Auffassen einer schnell verlaufenden Naturerscheinung, welch aufser der zeitlichen Reihenfolge der einzelnen Momente ihre ursächlichen Zusammenhang zu berücksichtigen hat, eine vi höhere geistige Reife voraussetzt als die Beobachtung und Be schreibung der einzelnen Teile eines vorliegenden Tieres od einer Pflanze, so mufs der Anfang des physikalischen Unterricht auf eine viel höhere Klasse verschoben werden als der des natur geschichtlichen". — Das kann ich aber in seinem vollen Umfang nicht gelten lassen. Weshalb müfsten denn zunächst alle Natur erscheinungen „schnell" verlaufen? Das ist doch recht oft ga nicht der Fall. Und ferner giebt es unter den „schnell ver laufenden" Naturerscheinungen sicher gar manche, die zugleic so einfach sind, dafs sie, um beobachtet zu werden, oft nur eine einzigen Blickes bedürfen. Und für die richtige Auffassung de so gemachten Beobachtung wird ja ohnehin gerade so wie bei de Beobachtung der einzelnen Teile eines vorliegenden Tieres od einer Pflanze durch nachfolgende ausgiebige Besprechung des Ge sehenen gesorgt werden. Warum sollte denn selbst ein Sextane die einfache Thatsache des freien Falles, des scheinbaren Lauf der Gestirne von Ost nach West, der Auflösung von Salz un Zucker in Wasser, der Verwandlung des Wassers in Nebel, Wolke unter dem Einflusse der Wärme, sowie unter demselben Einfluss die Verwandlung des Schwefels und der Metalle nicht beobachte und nicht ein Thermometer nach seiner Einrichtung und Benutzun verstehen können?

Es giebt also ganz sicher solche „Naturerscheinungen", di auch schon von sehr jungen Schülern in ihrem Nacheinander un ihrem Kausalverhältnis erfafst werden können; die Physik ha eben, wie andere Wissenschaften auch, einen elementaren Tei Die gröfsere Anzahl der auf der Schule zu behandelnden physi kalisch-chemischen Vorgänge wird das ja nicht sein können; den dazu sind viele derselben allerdings zu schwierig und können nu im Zusammenhange des systematischen Lehrgebäudes ausreichen erörtert werden. Anderseits sehe ich aber in der gröfsere Schwierigkeit des gröfsten Teils der physikalisch-chemischen Lehre und in der daraus resultierenden Notwendigkeit, sie in den Obe klassen und zwar in ihrem systematischen Zusammenhange z lehren, nur einen Grund mehr, schon frühzeitig, sobald als mög lich, dieses schwierigere Gebiet anzubauen. Ich könnte mich dab auf Müllers spätere Ansichten von 1876 (a. a. O. S. 53) berufen „Das Endziel des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts i eine vernünftige Weltanschauung, das heifst: die au eigner Erkenntnis von Naturgesetzen begründete Befähigung un Gewöhnung, alle Naturerscheinungen als notwendige Folge unabänderlich waltenden ursächlichen Zusammenhangs aufzufasse und den jetzigeu Zustand unsrer Erde und ihrer Bewohner al Stufen einer fortdauernden naturnotwendigen Entwickelung z

begreifen.“ Diese „Gewöhnung“ verlangt doch wohl, dafs der ursächliche Zusammenhang nicht volle fünf Jahre lang, d. h. weit länger als die Hälfte der Schulzeit, völlig unbeachtet gelassen werde, und in der That stellt denn auch H. Müller (S. 55) in seinen späteren Ansichten namentlich für die mittleren Klassen selbst im naturgeschichtlichen Unterrichte als vorwiegende Aufgabe hin, das Verständnis des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Organisationseigentümlichkeiten und Lebensbedingungen anzubahnen. Warum aber dann die einfachsten physikalischen Kausalbeziehungen ausschliefsen? Es wird auch auf diesem Gebiete gelten, was Dietsch (a. a. O.) von der Geschichte sagt: „Erfahrungsgemäfs ist Gediegenheit der Bildung nur bei frühzeitiger Grundlegung möglich.“

Ich glaube es aber auch beweisen zu können, dafs die Notwendigkeit und die Ersprieſslichkeit der Beobachtung von einfachen physikalisch-chemischen Vorgängen schon auf niedriger Unterrichtsstufe geradezu in der Entwickelung der geistigen Kraft unsrer Jugend tief begründet ist. Die erste Quelle aller unsrer Erkenntnis der Aufsenwelt sind die Sinne, oder, wie sich Kant ausdrückt, unsre Anschauungsvermögen, unsre Anschauungsformen, und deren sind zwei, Raum und Zeit. Von ihnen ist die eine so tief und ursprünglich in uns, wie die andere. Nun gilt als unbestritten, dafs der Unterricht in der Naturwissenschaft das Anschauungsvermögen zu entwickeln habe. Demnach mufs, soll der naturgeschichtliche Unterricht nicht eine seiner wichtigsten Aufgaben wenigstens teilweise verfehlen, nicht blofs die Anschauungsfähigkeit für das räumliche Nebeneinander, sondern ebenso die für das zeitliche Nacheinander geübt werden; nicht blofs die gleichzeitig neben einander auftretenden Eigenschaften, sondern auch die nach einander auftretenden, nicht blofs das Sein, sondern auch das Werden und Geschehen mufs beobachten gelehrt werden. Erst dadurch wird ja allein erreichbar, aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichte wenigstens auf einer höheren Stufe eine wahre „Naturgeschichte“ zu machen, wie Häckel sagt, „ein Ehrentitel, den sonderbarer Weise gerade die sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften auf Schulen längst führten, aber nicht verdienten.“ — Und wenn nun, nach Kant, die Zeitfolge das einzige empirische Kriterium der Wirkung, in Beziehung auf die Kausalität der Ursache, die vorhergeht, ist; wenn also die Beobachtung der zeitlich auf einander folgenden Eigenschaften von selbst auf die Kausalitätsbeziehungen in der Erscheinungswelt hinführt, so kann darin nichts der Knabennatur Widersprechendes liegen. Der Kausalitätsbegriff gehört nach Kant ebenso wie die Anschauungsformen zu den apriorischen Grundbedingungen, durch welche Erfahrung überhaupt erst möglich wird (s. Kritik d. r. V., Abschnitt: Analogieen der Erfahrung). Die Beobachtung des kausalen Zusammenhanges ist darum eine tief in der Natur des Menschen und auch des Knaben begründete Notwendigkeit; die

Frage: Warum ist das so? Woher kommt das? schwebt deshalb sogar schon dem jüngsten Kinde immer auf den Lippen; und diese Kinderfrage „warum" verdient allemal eine Antwort. Rofsmäfsler sagt in seiner schon öfter citierten Schrift S. 124 sehr richtig: „Es ist ein bekannter Grundzug der geistigen Bethätigung des Kindes, den Grund alles Wahrgenommenen, Körperlichen, wie des aus der Geist- und Gemütswelt Fliefsenden, wissen zu wollen. Es opfert sein liebstes Spielzeug, um dessen Inneres kennen zu lernen, und fragt seine Mutter auf dem Spaziergange: Warum weint denn das Kind dort? — Diese überaus wichtige Geistesrichtung des kleinen Kindes wird durch den „„Anschauungsunterricht"" nur sehr unvollständig befriedigt. Es gehört dazu immer noch die Erklärung des Kausalnexus, die geschichtliche Begründung des Angeschauten. — Das Auge bedarf und verdient allerdings schon als Sinneswerkzeug eine geflissentliche und planmäfsige Pflege und Übung, aber man darf dabei nie unterlassen, es auch zugleich als Vermittler des Verständnisses zu üben. Das alleinige, immer wiederkehrende Vorzeigen und Unterscheiden von körperlichen Dingen, wenn auch den schönsten und überraschendsten, langweilt das Kind bald." Und wenn R. bei diesen Worten selbst ganz junge Kinder im Auge hat, so wird er alles Gesagte erst recht auf die Schüler der Unter- und Mittelklassen unsrer höheren Schulen angewandt sehen wollen. Denn die schon oben bemerkte Müllersche Klage trifft auch hier schon zu; gerade die befähigteren Köpfe wenden sich gar leicht von einem Unterricht ab, der sich lediglich auf Beschreibung und Systematik gründet, der ihnen fünf Jahre lang immer nur dieselben Geistesoperationen des Anschauens, der Beschreibung, Vergleichung und Ordnung zumutet und vor ihren Blicken gerade die Seite, die allein den forschenden Geist befriedigt, die kausale Erklärung wahrgenommener Erscheinungen, ängstlich verborgen hält. — Man hat das auch längst gefühlt und diese Art des Unterrichtens für sich allein als ungenügend anerkannt und allerlei Auskunftsmittel vorgeschlagen. Da soll eingegangen werden auf die „Lebenseigentümlichkeiten", auf die „Entwickelungsgeschichte", ja nach der U. u. Pr. O. für Realschulen sogar „auf das Verhältnis, in das der Mensch durch die Kraft seines Geistes um der Erkenntnis und des Nutzens(!) willen sich zu den Naturreichen gesetzt hat". Damit ist also sogar das mit Recht sonst überall im Unterricht verpönte Utilitätsprinzip offiziell in den Schulunterricht eingeführt! Zum Glück kann es wenigstens nur in sehr geringem Grade Schaden stiften. Da nämlich die physikalische Begründung überall ausgeschlossen bleiben soll, so werden die meisten dieser Angaben nichts weiter sein als interessante Neuigkeiten, die sich die Schüler gern erzählen lassen, um sie, weil nicht geistig erarbeitet, eben so schnell wieder zu vergessen.

Aufserdem hat auch schon Arendt in seinem Schriftchen über den Anschauungsunterr. i. d. Naturlehre Leipzig 1869,

S. 8—18 ausführlich auseinandergesetzt, dafs „die beiden geistigen Thätigkeiten, welche das Wesen der beobachtenden Naturwissenschaften ausmachen, die sinnliche Wahrnehmung und die Aufdeckung des ursächlichen Zusammenhanges, zeitlich gar wohl getrennt sein können, — dafs also im Unterrichte das Warum nicht immer gleich dem Was zu folgen hat, wie das ja auch in der Wissenschaft selber gar oft der Fall gewesen." — Es kommt eben für den ersten Unterricht mehr darauf an, eine Summe von Erfahrungen über natürliche Vorgänge zu sammeln. Erklärung ist nicht allemal schon hier nötig; wenn sie aber schon verstanden werden kann, und das ist nicht so selten, kann sie von ausgezeichnetem Erfolge gekrönt sein.

Auch noch ein anderer Gedankengang führt zu demselben Ergebnis von der Notwendigkeit der Aufnahme von Thatsachen der erklärenden Naturwissenschaften schon in den Unterricht der Unter- und Mittelklassen. Die Natur ist nicht erst das Produkt des streng folgerichtigen menschlichen Denkens, sondern sie ist unabhängig von ihm als ein selbständiger Organismus vorhanden, ganz ähnlich, wie das für den Schüler eine zu lernende fremde Sprache ist. Der Unterricht, der zur Kenntnis der Natur führen soll, kann darum nicht den mathematischen, sondern mufs vielmehr sich den Sprachunterricht zum Muster nehmen. Der naturwissenschaftliche Unterricht kann daher nicht, wie selbstverständlich der mathematische, in abstrakt logischer Folge den einen Abschnitt streng gesondert vom nächsten durchnehmen[1]), sondern er mufs mehr konzentrisch erweiternd vorgehen, wie es überall der Sprachunterricht thut. Wie in diesem in jedem Jahreskursus auch stets die Sprache als ein Ganzes und ihre Grammatik in allen ihren Teilen behandelt wird, wenn auch jedem Kursus in zweckentsprechender Weise wieder sein besonderes grammatisches Pensum als Spezialstudium zugeteilt ist, so mufs auch im naturwissenschaftlichen Unterrichte überall, unbeschadet des tieferen Eindringens in das jeder Klasse besonders vorzuschreibende Pensum, der Blick auf das Naturganze gerichtet bleiben. Die naturhistorische Spezieskenntnis entspricht alsdann in der Sprache der Vokabelkenntnis; sie ist natürlich ebenso notwendig wie letztere, kann aber auch nur denselben Wert beanspruchen wie diese[2]).

[1]) Vielleicht geht man nicht irre, wenn man die Thatsache der weiten Verbreitung der fächerweise getrennten Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichts u. a. auch damit in kausalen Zusammenhang bringt, dafs dieser Unterricht so lange beinahe ausschliefslich von Lehrern erteilt wurde, die ihres Zeichens eigentlich Mathematiker waren.

[2]) Hätte man sich das auf der Schule überall schon völlig klar gemacht, so würde man auch hier, wie es zum Schaden der Sache noch lange nicht geschehen, „den alten Ausspruch Linnés, der in der Wissenschaft längst überwundner Standpunkt ist, ausgemerzt haben: Quo plures Botanicus noverit species, eo etiam praestantior est." (So sagt Dr. Behrens in seiner Broschüre über naturhistor. und geogr. Unterricht.)

Und wie in der Sprache die Hauptaufgabe des Lernens die Umänderung (Flexion) und die Verbindung (Syntax) der Worte bildet, so mufs in der Naturwissenschaft die Geschichte der Einzelerscheinungen und ihre Zusammenordnung zum Naturorganismus, zum Kosmos, die Hauptaufgabe des Unterrichts nach seiner materialen Seite hin bilden. Und von diesem Gesichtspunkte aus gewinnen dann die Worte Vogels, Müllenhoffs und Kienitz' in der Vorrede zu ihren trefflichen Leitfäden für den Unterricht in der Zoologie und in der Botanik eine umfassendere Bedeutung: „Aus der Fülle des Materials werden gleichsam Typen oder — wenn man will — Paradigmen herausgesucht, an denen der Schüler die Grammatik des Pflanzenreichs (und Tierreichs) zu erlernen hat." Und nach meiner Auffassung des naturwissenschaftlichen Unterrichts stellt dabei die Kenntnis der Erdoberfläche und der auf ihr wirkenden Naturkräfte gewissermafsen die Syntax vor, ohne die das Erlernen jener Paradigmen blofser toter Mechanismus bliebe, den der Schüler in seinem innern Grunde nicht einmal verstehen könnte. Damit aber sind wir wieder bei dem Erfordernis angelangt, dafs auch schon die Unter- und Mittelklassen das Hereinziehen von Beobachtungen aus der Naturlehre nicht scheuen dürfen.

Übrigens ist selbst ein rein beschreibender Unterricht der Unter- und Mittelklassen, der sich auch nur die trockenste Systematik zum Ziele nehmen wollte, ohne alle und jede physikalische Kenntnis nicht durchführbar, weil sich die wissenschaftliche Systematik des Lebendigen naturgemäfs auch auf die Lebenserscheinungen gründet, die von physikalisch-chemischen Gesetzen abhängen. „Mineralogie und Physiologie schweben ohne Physik und Chemie in der Luft", sagt mit Recht Nagel in Schmids Encyklopädie, und selbst Kirschbaum mufs es deshalb als notwendig erklären, dafs in diesem rein beschreibenden Unterrichte der fünf ersten Jahre „von Anatomie und Physiologie (also doch wohl auch von Physik) dasjenige durchgenommen werde, was zur Erklärung unumgänglich nötig ist." Und noch an tausend andern Stellen in der betr. Litteratur findet man die Ansicht ausgesprochen, dafs man sich auch in den Unter- und Mittelklassen nicht scheuen dürfe, auch einmal ein einfaches Experiment vorzuführen, eine Ansicht, die in der neueren Zeit umsomehr Platz greift, je mehr der naturgeschichtliche Unterricht den alten Linnéschen Standpunkt der das Wesen der biologischen Wissenschaften in der meist nur auf äufserliche Kennzeichen gegründeten Systematik erkannte vorsichtig dahin modifiziert, dafs „das Studium des Baues und der Lebensverrichtungen und (auf höherer Stufe) die Erkenntnis des kausalen Zusammenhangs der Glieder der langen Organismenkette zur Hauptaufgabe dieses Unterrichts werden müsse"[1]).

[1]) s. Behrens: Über naturhistor. und geogr. Unterricht.

Auch mufs noch darauf hingewiesen werden, dafs aus der Anleitung zu physikalischen Beobachtungen schon in den Unter- und Mittelklassen die Oberklassen wesentlichen Nutzen ziehen: der theoretische Kursus dieser Oberklassen mufs erfolgreicher ausfallen, weil die für die wissenschaftliche Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs notwendigen realen Erfahrungen in breiter Basis schon vorhanden sind"[1]). Es würde sich ferner das physikalische und chemische Unterrichtsmaterial der Oberklassen einigen und läutern lassen von gar manchen „Versuchen", die zu einfach sind, dafs sie dem Verstande der Schüler der Oberklassen als läppische Spielerei erscheinen müssen, und die gleichwohl wegen ihrer grundlegenden Bedeutung von den Schülern wenigstens einmal gesehen sein müssen. Dann wird auch die Klage des Ref. der XVI. westfäl. Dir.-Konf. 1867 S. 23 ein gut Teil ihres Gewichts verlieren, dafs bei Anwendung der induktiven Methode im physikal. Unterricht der Oberklassen „die Versuche viel zu zeitraubend seien". Die induktive Methode ist, wie Ref. selbst zugesteht, „der Weg der Wissenschaft, die deduktive kann nur nachfolgen und ist durch die vorhandenen mathematischen Kenntnisse beschränkt." Bei der hier vorgeschlagenen Entlastung wird man dann wohl nicht wegen Mangels an Zeit zu dem nicht empfehlenswerten Mittel zu greifen brauchen, das Experiment in die zweite Linie zu drängen; denn sicher ist es zu viel behauptet, dafs „die formale Bildung nur durch die deduktive Methode erreicht werde".

Und was bedeutet es denn, wenn die letzte westfälische Dir.-Konfer. (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen XXXIII. Jahrgang 1879 S. 535), wie schon in Aufsatz I erwähnt, als Thesen annimmt: „Dem mathematisch-geographischen Unterricht sind auf den verschiedenen Stufen bis incl. II einige Stunden zu widmen. Die Schüler sollen dadurch zu eigner Beobachtung der wichtigsten Erscheinungen am Himmel angeleitet und die wichtigsten durch Beobachtung festgestellten Thatsachen über Gestalt und Gröfse der Erde, ihre Bewegung und ihr Verhältnis zu den andern Weltkörpern kennen lernen. Die so gewonnenen Kenntnisse sind in einem dem mathematischen oder physikalischen Unterrichte in I einzuordnenden systematischen Unterrichte zu vervollständigen und, soweit möglich, mathematisch zu begründen"? — Das ist doch nichts weiter als das, wenn auch nur erst für ein beschränkteres naturwissenschaftliches Gebiet, anerkannte Zugeständnis, dafs in den Unter- und Mittelklassen die Beobachtung von natürlichen Vorgängen, also Physik, nicht ausgeschlossen werden solle. — Und diesen Thesen giebt auch der hochverdiente Prof. Erler in Züllichau ausdrücklich seine Zustimmung und hebt noch einige Einzelheiten als besonders not-

[1]) so Arendt. a. a. O.

wendig hervor; und an einem andern Orte[1]) spricht sich derselbe verdiente Mann auch geradezu für die Notwendigkeit der Einrichtung „eines propädeutischen Unterrichts in Physik" aus und setzt hinzu: „Dafs die gleichen Gesetze zweimal zur Besprechung kommen, das eine Mal in einfacher Form und isoliert, das andere Mal in innigem Zusammenhange, verursacht keinen Zeitverlust; vielmehr veranlafst dieser Unterricht eine m. E. ganz notwendige Zeitverwendung." — Und in der That, warum sollte denn gerade die Physik, diese Naturwissenschaft par excellence. von allen Unterrichtsgegenständen ganz allein in der merkwürdigen Lage sein, dafs nach einmaligem Durchwandern ihres Gebietes, welches den Schülern nach der bequem gewordenen Gewohnheit nicht einmal im methodischen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, sondern Abschnitt nach Abschnitt bekannt wird wie der übrige naturwissenschaftliche Unterricht auch[2]), hinreichende Sicherheit erworben werde. Das ist denn auch faktisch gar nicht der Fall, und unsere Universitätsprofessoren der Naturwissenschaften und Medizin erkennen das ja entweder ausdrücklich tadelnd oder doch wenigstens faktisch damit an, dafs sie, einer Hochschule wahrlich wenig würdig, auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete mit den Elementen sich bemühen und zwar eingestandenermafsen vielfach ohne Erfolg. Das ist auch wohl begreiflich; denn die Fähigkeit des physikalischen Beobachtens will eben auch, die wenigen geborenen Ausnahmen abgerechnet, durch langjährige Übung mühsam erworben sein; bei dem Umfange aber, den diese Wissenschaften jetzt erreicht haben, erfolgt dann der Fortschritt in den Vorlesungen mit solcher Schnelligkeit, dafs die Hörer sehr bald nicht mehr zu folgen vermögen.

Dieser anerkannte Mangel an genügender physikalischer Vorbildung der vom Gymnasium Abgehenden hat allerdings aufser in der Beschränkung des physikalischen Unterrichts auf II und I auch noch darin seinen Grund, dafs ihm selbst hier noch ein ganz ungenügender Spielraum überlassen ist. Aber auch wenn wirklich durch alle Klassen zwei Stunden dem naturwissenschaftlichen Unterrichte überwiesen werden, wie könnte sich an dem gerügten Mangel viel bessern, wenn, wie bisher überall als Vorschrift galt, jede physikalische Beobachtung bis zur II streng ausgeschlossen sein soll? Denn wenigstens für die Gymnasien und hinsichtlich der Physik würde diese Verbesserung günstigsten Falles doch nur auf eine Vermehrung des physikalischen Unterrichts in II um wöchentlich je eine Stunde hinauslaufen. Immerhin wäre das ein Fortschritt; aber damit allein wird sowenig

[1]) in der Zeitschrift für mathem. und naturwissenschaftl. Unterricht. 7. Jahrg. 6. Heft.

[2]) Erinnert man sich des Vergleichs mit dem Sprachunterricht, so wäre das ähnlich, als wollte man in jeder einzelnen Klasse eine besondere Wortart zum Gegenstand des Unterrichts machen.

*die Physik* wie die Naturwissenschaft überhaupt die ihr gebührende Stellung am Gymnasium erringen[1]).

Schliefslich würde man aber sogar in der Lage sein, aufser den zahlreich vorliegenden Urteilen fachmännischer Autoritäten — (von denselben will ich u a. nur R. Arendt nennen, der für wahrhaft methodischen chemischen Unterricht so bedeutende Anregung gegeben hat, und der sich sehr lebhaft für einen physikalisch-chemischen Anschaungsunterricht ausspricht) — die preufsische U. u. Pr. O. selber für die Notwendigkeit und Zulässigkeit physikalischer Beobachtungen schon auf der Unterstufe anzuführen. Sie schreibt nämlich für den geographischen Unterricht in VI und V vor: kurze Veranschaulichung der allgemeinen Grundbegriffe aus der physischen und mathematischen Geographie, was die westfälische Instruktion für histor.-geogr. Unterricht von 1859 dahin interpretiert: Der Schüler mufs wissen, welche Stelle die Erde in unserm Sonnensystem einnimmt, und welche Erscheinungen an ihr durch diese Stellung bedingt werden. Und wenigstens für die Realschulen schreibt dieselbe U. und Pr. O. unter Hinweis auf die citierte Instruktion für den geogr. Unterricht vor: „Insbesondere sind die Eigenschaften der vier geographischen Elemente und ihre Einwirkung auf einander zu verdeutlichen: des Starren, nach dem mineralogischen Charakter der Gebirgsarten, des Wassers, nach dem Kreislauf seiner Aggregat-Zustände, der atmosphärischen Luft und der Wärme." — Und für dieselbe Kategorie von höheren Schulen erklärt die U. u. Pr. O. in Bezug auf die Physik es „für zulässig, dafs schon in III eine populäre Phänomenologie gegeben werde als praktisch wichtig für die Ausscheidenden." Auch schreibt sie als bis zum Übertritt nach II zu erreichendes Ziel, wie schon

[1]) Bezeichnend für die Stellung, die selbst der Physik am Gymnasium nach den Intentionen der U. u. Pr. O zugewiesen ist, dürfte folgendes sein: Wenn man in Wiese, Verordnungen und Gesetze u. s. w. in dem Abschnitt D. (Bestimmungen über einzelne Unterrichtsgegenstände) nach der Disziplin „Physik" sucht, so findet man dieselbe überhaupt nicht. Sucht man unter der Überschrift „Naturwissenschaften" Bd. I S. 119, so wird man auf S. 32 verwiesen. Dort enthält aber die Circ.-Verfügung vom 7. Januar 1856 nur das früher Erwähnte in Bezug auf den naturgeschichtlichen Unterricht der Unter- und Mittelklassen, vom physikalischen Unterrichte der II u. I ist dort gar nicht die Rede. — Auf S. 64 wird man in Bezug auf das zu erreichende Lehrziel auf Abschnitt VII über die Maturitätsprüfung verwiesen, nach den hier gegebenen Vorschriften aber findet weder eine schriftliche, noch eine mündliche Prüfung in Physik statt. — Nur in Bezug auf die Erteilung des Zeugnisses wird gesagt (S. 219): „Das Zeugnis der Reife ist zu erteilen: . . . 8) wenn der Abiturient endlich in Betreff der Physik eine klare Einsicht in die Hauptlehren über die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Gesetze des Gleichgewichts und der Bewegung, über Wärme, Licht, Magnetismus und Elektrizität gewonnen und sich in der Naturgeschichte eine hinreichend begründete Kenntnis der allgemeinen Klassifikation der Naturprodukte erworben hat." — Auszuweisen braucht er sich aber darüber nicht!

mehrfach bemerkt, wenigstens in ihrem Musterlehrplane u. a. vor: „Kenntnis der in den Gesichtskreis des Schülers fallenden Naturerscheinungen und ihrer Gründe". Dazu kommt, dafs in Preufsen, also immerhin unter den Auspicien desselben preufsischen Unterrichtsministerii, an einer grofsen Anzahl von Schulen andrer Art, auch mit Schülern jüngeren Alters, faktisch physikalischer Unterricht getrieben wird. Ginge wirklich der gesamte physikalische Lehrstoff ohne Ausnahme über die Fassungskraft der Schüler unter 15 Jahren hinaus, wie Kirschbaum behauptet, so würden doch bei allen jenen Schulen, und die Realschulen einbegriffen, die Schüler in unverantwortlicher Weise mit für sie unverständlichem Unterricht um ihre kostbare Zeit gebracht, und die zahlreichen verständigen Lehrer dieser Schulen und die vorgesetzten Behörden müfsten lieber heute als morgen diesen Unterricht abschaffen. Da dies nicht geschieht, so ist wohl die andere Annahme gerechtfertigt: die betr. Schüler haben, selbst in einem jüngeren Alter als in demjenigen der Gymnasial-Sekundaner, durchschnittlich wirklich Verständnis für das, was ihnen im physikalischen Unterrichte geboten wird; und dann ist nicht einzusehen, warum die durchschnittlich leistungsfähigeren Gymnasialschüler gleichen Alters nicht dasselbe Verständnis haben sollten. — Man könnte mir vielleicht einwenden, die Gymnasialschüler erwerben ja das für sie allenfalls nötige physikalische Wissen in den Oberklassen, wo sie die notwendige reifere Geisteskraft haben, und auf diejenigen, die diese Oberklassen nicht durchlaufen, weiter keine Rücksicht nehmen zu brauchen, ist ja das Gymnasium in der angenehmen Lage. Nach den thatsächlichen Erfolgen, die an den physikalischen Leistungen der Gymnasialabiturienten wahrgenommen werden, und nach den bisher gegebenen Ausführungen halte ich mich einer Widerlegung dieses Einwandes überhoben. — Nur nebenher will ich auf die interessante Thatsache hinweisen, dafs auch die französische Gymnasial-Ordnung für die Abteilung der Grammatik, die die Schüler vom 11. bis 13. Lebensjahre aufnimmt, die Anfangsgründe von Physik und Chemie vorschreibt und auf diese erst Zoologie und Botanik folgen läfst, natürlich alles an der Hand der Anschauung. Und bekanntlich haben die uns in der allgemeinen Entwickelung immerhin nahe stehenden österreichischen Gymnasien in den Klassen, die nach deutscher Einteilung etwa der IV und U. III entsprechen, sogar einen zusammenhängenden, wöchentlich 2- resp. 3 stündigen physikalischen Unterricht eingerichtet.

Endlich drängt es mich, hier doch auch noch auf die Bedeutung für das praktische Leben hinzuweisen, die es haben mufs, wenn physikalische Kenntnisse auch schon in den Unter- und Mittelklassen erworben werden. Doch bemerke ich von vorn herein ganz ausdrücklich, dafs diese Rücksicht von der Schule auch nach

meiner Meinung nicht zur Norm für die Einrichtung ihres Unterrichts gemacht werden darf. Wenn aber nach dem bisher Erörterten sich die betreffende Einrichtung aus rein didaktischen Gründen als notwendig ergab, und wenn sich dann herausstellt, dafs die Schule mit dieser Einrichtung auch der Praxis des Lebens dienen kann, so kann das doch lediglich ein Grund mehr für sie sein, diese Einrichtung auch wirklich zu treffen. Übrigens giebt ja auch die preufs. U. u. Pr. O. selber zu, dafs das praktische Leben in dieser Beziehung ein gewisses Anrecht auf Berücksichtigung hat, indem sie wenigstens für die Realschulen das oben schon zitierte Zugeständnis macht: „In III kann von der Physik eine populäre Phänomenologie gegeben werden als praktisch wichtig für die Ausscheidenden". Warum hierbei die Gymnasiasten auszunehmen wären, ist doch schwer einzusehen. Der einzige einleuchtende Grund wäre der, dafs bei den Gymnasien ein etwas höherer Prozentsatz der Schüler den ganzen Kursus wirklich absolviert, als das bisher auf den Realschulen der Fall war. Es ist das aber auch für die Gymnasien doch eben nur ein Prozentsatz, ein Teil von der Gesamtheit ihrer Schüler und keineswegs ein sehr überwiegender. Die Statistik beweist, dafs schon die Zahl der Primaner im Vergleich zu der gesamten Bevölkerung der höheren Lehranstalten unverhältnismäfsig gering ist. Es entfielen beispielsweise von je 1000 Schülern (ausschl. der Vorschüler) auf die Prima

| | im Sommer-Halbjahr | | | |
|---|---|---|---|---|
| in den | 1869 | 1874 | 1876 | 1878 |
| Gymnasien . . . . . | 10,0 | 9.7 | 10,4 | 10,4 |
| Realschulen I. O. . . . | 4,2 | 5,1 | 6,5 | 6,5 |

während es bei normalem Verlauf der Beteiligung am Unterricht auf den Gymnasien fast doppelt und auf den Realschulen I. O. beinahe dreimal so viel sein müfsten. Noch viel weniger Schüler aber bringen es zum vollständigen Abschlufs dieser Art von Schulbildung, der durch das Bestehen der Abiturienten-Prüfung dokumentiert wird. Es waren

| | auf den Gymnasien | | auf den Realschulen I. O. | |
|---|---|---|---|---|
| im Jahre | die Maturitäts-aspiranten | die Maturi | die Maturitäts-aspiranten | die Maturi |
| | Prozent der Primaner | | Prozent der Primaner | |
| 1869 . . . | 47,6 | 40.1 | 32,9 | 28,5 |
| 1870 . . . | 59,4 | 53,0 | 41,2 | 37,9 |
| 1871 . . . | 38,9 | 33,6 | 32,7 | 28,4 |
| 1872 . . . | 46,0 | 39,9 | 38,3 | 33,1 |
| 1873 . . . | 49,0 | 41,0 | 38,0 | 34,1 |
| 1874 . . . | 46,7 | 38,7 | 41,2 | 35,3 |
| 1875 . . . | 45,7 | 37,8 | 36,8 | 32,6 |
| 1876 . . . | 46,7 | 38,1 | 35,4 | 30,3 |
| 1877 . . . | 45,7 | 36,5 | 38,1 | 31,1 |
| 1878 . . . | 46,4 | 37,1 | 42,7 | 34,1. |

Zur richtigen Beurteilung dieser letzten Gruppe von Zahlen mufs allerdings beachtet werden, dafs sich in der Prima 2 Jahrgänge ansammeln, und dafs also die Zahlen eigentlich verdoppelt werden müssen, wenn man den durchschnittlichen Abgang der Schüler noch vor erreichtem Ziele feststellen will. Aber auch dann ergiebt sich immer noch als Resultat, dafs von den Gymnasial-Primanern durchschnittlich immer noch mindestens ¼ und von den Real-Primanern durchschnittlich ⅓ nicht den ganzen Kursus mit Erfolg absolviert. Ähnliches hat sich aber schon in jeder vorhergehenden Klasse ereignet, besonders stark nach dem O. III- und U. II-Kursus, und alle bis zu dieser Stufe die Schule Verlassenden, von denen doch gar viele sofort ins Leben eintreten, haben also physikalisch-chemische Kenntnisse so gut wie keine gesammelt, obgleich heutzutage die Kenntnis der einfachsten physikalisch-chemischen Vorgänge für jedermann notwendig erscheint[1]). — So ganz und gar keine Rücksicht auf diejenigen Schüler zu nehmen, die vor Erreichung des letzten Zieles das Gymnasium oder die Realschule verlassen, dazu dürften diese Anstalten auch nicht das Recht haben. Mittelschulen, wohin man solche Schüler von vornherein verweisen möchte, sind nur in grofsen Städten vorhanden; in den meisten Gymnasialstädten sind sie nicht existenzfähig, oder aber das Gymnasium würde in seinem Bestande bedroht sein. Die Schüler der Unter- und Mittelklassen helfen ein gut Teil der Kosten für die Oberklassen mit tragen; sie dürfen also allerdings Anspruch auf thunlichste Berücksichtigung erheben. Bei vielen Schülern ist ferner im Alter von 9—14 Jahren noch keine Entscheidung über ihren künftigen Lebensgang möglich; wie sollten sich deren Eltern dafür entscheiden, ihren Söhnen durch Ausschlufs derselben von der Gymnasialbildung jede höhere Carriere von vorn herein zu verwehren?

Auch wird man nicht leugnen können, dafs selbst diejenigen, die aus irgendwelchen Gründen den Besuch der höheren Schulen schon vor erreichtem Endziele aufgeben, späterhin im Leben in breiter Masse immerhin mit zu den führenden Persönlichkeiten der Gesamtbevölkerung zu zählen sind. Wie soll denn da, um nur auf eines hinzuweisen, in den Massen des Volkes das Ver-

---

[1]) S. auch Prof. Erler in d. Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. 7. Jahrg., 6. Heft: „Es scheint mir heutzutage unverantwortlich, diejenigen, die nicht die ganze Schule durchmachen (und ihre Zahl ist grofs) wirklich ohne alle physikalische Kenntnisse, wie sie in jeder irgend gehobenen Mädchenschule, ja selbst in Volksschulen gelehrt werden, zu entlassen". — S. ferner Schmids Encyklopädie Art. „Naturwissenschaft in der Volksschule", in dem der Verf. (Weidemann) in der Volksschule selbst auf dem Lande Naturlehre zu treiben verlangt, „damit auch der gemeine Mann inmitten dieser Dinge (Eisenbahnen, Telegraphie) sich nicht wie von magischen Zauberkreisen umstellt sieht."

ständnis für die auf die Gesundheitspflege sich beziehenden Fragen zu erwarten sein? Und doch hat schon 1873 kein Geringerer als Disraeli, der jetzige Lord Beaconsfield, ausgesprochen: „Die hygieinische Frage übertrifft an Wichtigkeit alle andern, und keine darf einem praktischen Staatsmanne höher stehen . . . Die Gröfse des Landes hängt in erster Linie von der physischen Entwickelung seiner Bewohner ab, und alles, was zur Verbesserung ihres Gesundheitszustandes geschieht, dient auch als Grundlage für die Gröfse und den Glanz der Nation". Und Lord Derby hat dem eine Woche später hinzugefügt: „Ich bin überzeugt, dafs keine sanitäre Verbesserung durchgreifend wirken kann, wenn nicht im Volke das volle Verständnis für alle auf die Gesundheitspflege sich beziehenden Fragen vorhanden ist. Deshalb ist hygieinischer Unterricht noch um vieles wesentlicher als hygieinische Gesetzgebung. Wenn erst ein Volk erkannt hat, was ihm nach einer bestimmten Richtung nötig ist, mufs die Gesetzgebung bald dieser Erkenntnis Rechnung tragen; umgekehrt aber bleiben die Gesetze wertlose Papierfetzen, wenn sie nicht verstanden, nicht in ihrer Bedeutung gewürdigt werden". — Und ihm schliefst sich Prof. Uffelmann in dem Aufsatz, dem auch die obigen Citate entnommen sind[1]), mit den Worten an: „Gesundheitsgesetze und Gesundheitsbehörden können auf die Dauer ersprieſslich nur da wirken, wo sie des Vertrauens der Bevölkerung sich erfreuen, wo diese die Einsicht erlangt hat, dafs die öffentliche Gesundheit nicht gedeihen kann, wenn nicht der einzelne um ihretwillen Beschränkungen sich auferlegt und zur Erreichung des von den Behörden Erstrebten nach Kräften mitarbeitet". Und da es sich bei dieser öffentlichen Hygieine vor allem um die Durchführung der richtigen Prinzipien für Ernährung, Kleidung und Wohnung handelt, so leuchtet jedem Kundigen sofort ein, dafs es sich hier aufser der Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers um grundlegende physikalisch-chemische Kenntnisse handelt.

Nach Ansicht des Verf.s ist es also eine grofse Anzahl vollwichtiger Gründe, die eine Umänderung der bestehenden Vorschriften für den naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Schulen in dem Sinne notwendig macht, dafs in den Unter- und Mittelklassen auch schon physikalisch-chemische Erfahrungen gesammelt werden, und dieser Unterricht dadurch zu einer wirklichen und unentbehrlichen Vorstufe des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Oberklassen werde. Erst dann würde, falls aufserdem auch noch der den Naturwissenschaften zugewiesene Raum in den Oberklassen auf etwa 4 Stunden wöchentlich erweitert würde, was z. B. Fechner, Professor der Geschichte am Johannes-Gymnasium in Breslau, in seinem Schriftchen „Gelehrsamkeit oder Bildung?" auch für notwendig erklärt, an den

[1]) s. Preufs. Jahrbücher 43. Bd., 4. Heft, April 1879, S. 397—410.

Zur richtigen Beurteilung dieser letzten Gruppe von Zahlen mufs allerdings beachtet werden, dafs sich in der Prima 2 Jahrgänge ansammeln, und dafs also die Zahlen eigentlich verdoppelt werden müssen, wenn man den durchschnittlichen Abgang der Schüler noch vor erreichtem Ziele feststellen will. Aber auch dann ergiebt sich immer noch als Resultat, dafs von den Gymnasial-Primanern durchschnittlich immer noch mindestens ¼ und von den Real-Primanern durchschnittlich ⅓ nicht den ganzen Kursus mit Erfolg absolviert. Ähnliches hat sich aber schon in jeder vorhergehenden Klasse ereignet, besonders stark nach dem O. III- und U. II-Kursus, und alle bis zu dieser Stufe die Schule Verlassenden, von denen doch gar viele sofort ins Leben eintreten, haben also physikalisch-chemische Kenntnisse so gut wie keine gesammelt, obgleich heutzutage die Kenntnis der einfachsten physikalisch-chemischen Vorgänge für jedermann notwendig erscheint[1]). — So ganz und gar keine Rücksicht auf diejenigen Schüler zu nehmen, die vor Erreichung des letzten Zieles das Gymnasium oder die Realschule verlassen, dazu dürften diese Anstalten auch nicht das Recht haben. Mittelschulen, wohin man solche Schüler von vornherein verweisen möchte, sind nur in grofsen Städten vorhanden; in den meisten Gymnasialstädten sind sie nicht existenzfähig, oder aber das Gymnasium würde in seinem Bestande bedroht sein. Die Schüler der Unter- und Mittelklassen helfen ein gut Teil der Kosten für die Oberklassen mit tragen; sie dürfen also allerdings Anspruch auf thunlichste Berücksichtigung erheben. Bei vielen Schülern ist ferner im Alter von 9—14 Jahren noch keine Entscheidung über ihren künftigen Lebensgang möglich; wie sollten sich deren Eltern dafür entscheiden, ihren Söhnen durch Ausschlufs derselben von der Gymnasialbildung jede höhere Carriere von vorn herein zu verwehren?

Auch wird man nicht leugnen können, dafs selbst diejenigen, die aus irgendwelchen Gründen den Besuch der höheren Schulen schon vor erreichtem Endziele aufgeben, späterhin im Leben in breiter Masse immerhin mit zu den führenden Persönlichkeiten der Gesamtbevölkerung zu zählen sind. Wie soll denn da, um nur auf eines hinzuweisen, in den Massen des Volkes das Ver-

---

[1]) S. auch Prof. Erler in d. Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. 7. Jahrg., 6. Heft: „Es scheint mir heutzutage unverantwortlich, diejenigen, die nicht die ganze Schule durchmachen (und ihre Zahl ist grofs) wirklich ohne alle physikalische Kenntnisse, wie sie in jeder irgend gehobenen Mädchenschule, ja selbst in Volksschulen gelehrt werden, zu entlassen". — S. ferner Schmids Encyklopädie Art. „Naturwissenschaft in der Volksschule", in dem der Verf. (Weidemann) in der Volksschule selbst auf dem Lande Naturlehre zu treiben verlangt, „damit auch der gemeine Mann inmitten dieser Dinge (Eisenbahnen, Telegraphie) sich nicht wie von magischen Zauberkreisen umstellt sieht."

ständnis für die auf die Gesundheitspflege sich beziehenden Fragen zu erwarten sein? Und doch hat schon 1873 kein Geringerer als Disraeli, der jetzige Lord Beaconsfield, ausgesprochen: „Die hygieinische Frage übertrifft an Wichtigkeit alle andern, und keine darf einem praktischen Staatsmanne höher stehen . . . Die Gröfse des Landes hängt in erster Linie von der physischen Entwickelung seiner Bewohner ab, und alles, was zur Verbesserung ihres Gesundheitszustandes geschieht, dient auch als Grundlage für die Gröfse und den Glanz der Nation". Und Lord Derby hat dem eine Woche später hinzugefügt: „Ich bin überzeugt, dafs keine sanitäre Verbesserung durchgreifend wirken kann, wenn nicht im Volke das volle Verständnis für alle auf die Gesundheitspflege sich beziehenden Fragen vorhanden ist. Deshalb ist hygieinischer Unterricht noch um vieles wesentlicher als hygieinische Gesetzgebung. Wenn erst ein Volk erkannt hat, was ihm nach einer bestimmten Richtung nötig ist, mufs die Gesetzgebung bald dieser Erkenntnis Rechnung tragen; umgekehrt aber bleiben die Gesetze wertlose Papierfetzen, wenn sie nicht verstanden, nicht in ihrer Bedeutung gewürdigt werden". — Und ihm schliefst sich Prof. Uffelmann in dem Aufsatz, dem auch die obigen Citate entnommen sind[1]), mit den Worten an: „Gesundheitsgesetze und Gesundheitsbehörden können auf die Dauer ersprieſslich nur da wirken, wo sie des Vertrauens der Bevölkerung sich erfreuen, wo diese die Einsicht erlangt hat, dafs die öffentliche Gesundheit nicht gedeihen kann, wenn nicht der einzelne um ihretwillen Beschränkungen sich auferlegt und zur Erreichung des von den Behörden Erstrebten nach Kräften mitarbeitet". Und da es sich bei dieser öffentlichen Hygieine vor allem um die Durchführung der richtigen Prinzipien für Ernährung, Kleidung und Wohnung handelt, so leuchtet jedem Kundigen sofort ein, dafs es sich hier aufser der Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers um grundlegende physikalisch-chemische Kenntnisse handelt.

Nach Ansicht des Verf.s ist es also eine grofse Anzahl vollwichtiger Gründe, die eine Umänderung der bestehenden Vorschriften für den naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Schulen in dem Sinne notwendig macht, dafs in den Unter- und Mittelklassen auch schon physikalisch-chemische Erfahrungen gesammelt werden, und dieser Unterricht dadurch zu einer wirklichen und unentbehrlichen Vorstufe des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Oberklassen werde. Erst dann würde, falls aufserdem auch noch der den Naturwissenschaften zugewiesene Raum in den Oberklassen auf etwa 4 Stunden wöchentlich erweitert würde, was z. B. Fechner, Professor der Geschichte am Johannes-Gymnasium in Breslau, in seinem Schriftchen „Gelehrsamkeit oder Bildung?" auch für notwendig erklärt, an den

[1]) s. Preufs. Jahrbücher 43. Bd., 4. Heft, April 1879, S. 397—410.

mehrfach gewünschten „Abschlufs der gesamten Naturkunde und Zusammenfassung unter höhere Gesichtspunkte", an die Kosmographie und die auch ethisch wertvolle Anthropologie im Pensum der I zu denken sein[1]). Erst dann würde, wenigstens auf dieser Stufe, eine wahrhafte Naturgeschichte vor den Augen der Schüler sich aufrollen lassen und der auch nach andrer Richtung gerade für unsre Zeit hochwichtige ethische Zweck erreicht werden können, den Kirschbaum (a. a. O.) schön mit den Worten schildert: „Wem der ruhige, gleichmäfsige Gang der Natur und das Walten ihrer ewigen Kräfte klar geworden, der lernt auch, was im Menschenleben sich begiebt, mit andern Augen ansehen: stille, dauernd wirkende Kraft bewirkt das Grofse und nicht schnelle, turbulente Bildung und plötzliche Katastrophen."

Breslau. Wilh. Zopf.

---

## Zu Livius.

XXII 6, 5 *viri super alium alii praecipitantur*. Der Wortlaut kann nicht richtig sein, da Livius für den Ausdruck „einer über den andern" in lokaler und übertragener Bedeutung ausnahmslos *alius super alium* (*super alium alius*) oder *alii super alios* (*super alios alii*) anwendet. An obiger Stelle mufs der Numerus bei einem der beiden Wörter notwendig geändert werden, und zwar meine ich, bei dem ersteren. Paläographisch läfst sich dies zwar nicht weiter plausibel machen als durch die Annahme, dafs *alios* vom Abschreiber in *alius* verlesen (oder so schon in der Vorlage vorgefunden) und dann wegen der Präp. *super* in *alium* geändert wurde; es spricht aber die Thatsache unzweifelhaft für die Änderung, dafs *alii super alios* das weitaus gewöhnlichste ist. Denn von den Stellen abgesehen, an denen der Sing. notwendig war, habe ich *alius super alium* nur 23, 24, 6; 25, 22, 1; 30, 25, 9; 39, 49, 7; 44, 44, 7 gefunden (also nur an 5 St. und erst von der Mitte der 3. Dekade an). Dem aber stehen folgende Beispiele für den Plur. gegenüber: 1, 50, 6; 3, 34, 6. 56, 4. 68, 4; 6, 10, 8; 7, 23, 10; 8, 38, 13; 9, 23, 3; 10, 5, 4; 21, 35, 12; 23, 36, 10; 24, 39, 5; 30, 5, 10. 8, 9; 33, 7, 6. 8, 1; 34, 40, 5; 37, 43, 9; 39, 31, 10.

H. J. Müller.

---

[1]) s. Kirschbaum a. a. O., Prof. Treutlein in Karlsruhe (Zeitschr. f. d. math. u. naturwiss. Unterr.) u. a.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**ithwisch, Dr. Conrad, ord. Lehrer am Königl. Wilhelmsgymnasium zu Berlin, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Grofsen. Berlin, Robert Oppenheim. 1881.**

Bei der lebhaften Bewegung, die im Hinblick auf unser gentes höheres Schulwesen die Nation schon seit längerer Zeit griffen hat, erscheint ein Buch wie das vorliegende doppelt willmmen. Denn wenn es auch nach der Absicht des Verfassers nächst nur dazu bestimmt ist, einen Beitrag zur Geschichte des iern Lebens in einer bestimmten Entwickelungsepoche des allmeinen Ganges der Geschichte des preufsischen Staates zu 'ern, so ist doch das hier gebotene „Kapitel zu einer künftigen schichte des höhern Schulwesens in Preufsen" zugleich ein rtvoller und reichlicher Beitrag zum Verständnis der uns heut ' diesem Gebiete so lebhaft beschäftigenden Streitfragen. Nachgende Anzeige mufs sich begnügen, solches hervorgehoben zu ben. Und zur Begründung seines Urteils über die Bedeutung s Buches braucht Ref. nur anzuführen, dafs dasselbe durchngig auf gründlichen Quellenstudien, auf den besten, zum Teil ndschriftlichen Materialien beruht; dafs die sachliche Kritik, die r Verfasser hier und da mehr andeutet als wirklich ausübt, ie sich bescheidende und besonnene ist, dafs er allenthalben uns e Reformer des preufsischen Schulwesens und ihre Reformen selbst t sichrer Hand zeichnet, sie somit selbst reden läfst, kurz, dafs, n es zusammenzufassen, vorliegendes Buch ein erfreuliches Erugnis methodischer Forschung und historiographischer Kunst nannt werden darf.

Nur wenige Bemerkungen mögen hinsichtlich des Inhaltes des iches dem Ref. gestattet sein, um durch solchen Hinweis eine ideutung von der Fülle des in demselben verarbeiteten Materials geben. Dasselbe zerfällt in drei Abschnitte. Im ersten entrft Verf. ein in geschickter und sauberer Kleinmalerei ausgehrtes Bild des höhern Schulwesens in Preufsen und wohl überupt in dem protestantischen Deutschland bis ins letzte Viertel

des vorigen Jahrhunderts. Somit bietet dieser Teil eine Grundlage zum Verständnis dessen, was Zedlitz für die Entwickelung der höhern Lehranstalten geworden. Dieser Abschnitt war zum Teil schon früher in den „Preufsischen Jahrbüchern" veröffentlicht worden und trägt, vielleicht infolge dessen, ein etwas feuilletonistisches Gepräge, womit jedoch keineswegs ein Tadel ausgesprochen sein soll.

Der zweite Abschnitt führt uns den Minister selbst vor, schildert seinen Bildungsgang, seine Persönlichkeit, seine pädagogischen Anschauungen im allgemeinen und die in betreff der höhern Lehranstalten insbesondere. Als das Wesentliche dieser Anschauungen springen zwei Forderungen Zedlitz' zumeist ins Auge. Die eine ging darauf, die Schule, zum wenigsten die höhere Schule, loszulösen von der ausschliefslich kirchlichen Leitung, sie als eine der wichtigsten Institutionen des gesamten Volkslebens unter die Fürsorge des Staates zu stellen, von dem allein die unabweisbar notwendigen Reformen durchgeführt werden konnten. Es waren das Anschauungen, wie sie das Fridericianische Zeitalter reifen mufste. Und mit dieser Forderung in so innigem Zusammenhange, dafs nicht entschieden werden kann, welche von beiden als die prinzipale anzusehen sei, stand die andere, dafs die Aufgabe der höheren Schulen fortan nicht sein dürfe „die Einschulung auf bestimmte Berufsarten", sondern nur die, „die Grundlagen zu der allgemeinen Geistes- und Charakterbildung zu legen, welche den Männern aus allen höhern Ständen gleichmäfsig ziemt." „Es kommt bei jedem (höhern) Unterrichte", so sind Zedlitz' eigene Worte, „auf drei Dinge an: 1. auf die allgemeine Entwickelung des Verstandes und aller ihm untergeordneten Vermögen des Geistes; 2. auf Einflöfsung rechtschaffener praktischer Grundsätze der Sittlichkeit; 3. auf die Fundamentalbegriffe und Beobachtungen, worauf jeder besondere Teil der Wissenschaft und der Litteratur sich gründet."

Hinsichtlich der Behandlung der für diesen zweiten Abschnitt gestellten Aufgabe möge eine Bemerkung gestattet sein. Obwohl wir auf Schritt und Tritt den sichern Boden eingehender Quellenforschung unter den Füfsen fühlen, erkennen wir in dem darauf aufgeführten Bau doch nicht immer klar und bestimmt genug, was ausschliefsliches Eigentum des Ministers, was geistiges Eigentum anderer, besonders des Königs, ist. Verf. beeinträchtigt dadurch die Wirkung, die das geistige Porträt seines Helden machen soll. Gerade hier wäre ein gelegentlicher Quellennachweis erwünscht gewesen.

Der dritte Abschnitt führt nun im einzelnen aus, in welcher Weise die allgemeinen Anschauungen und Grundsätze zur Ausführung gebracht, welche Mittel dazu vorhanden waren, und wie dieselben benutzt wurden. In dieser Beziehung dürfen aufser der Neugestaltung einer Anzahl der bedeutendsten höheren Lehran-

stalten als die wichtigsten, für die Zukunft bedeutsamsten Schöpfungen die Errichtung des „Oberschulkollegiums", einer von der Kirche völlig unabhängigen Kontrollbehörde, und die Errichtung des philologischen Seminars zu Halle und des pädagogischen zu Berlin bezeichnet werden. Besonders ersteres ist für die Entwickelung unsres gesamten höhern Schulwesens von ausschlaggebender Bedeutung geworden. Denn sein Leiter Fr. Aug. Wolf war es, der „das Studium des klassischen Altertums an Stelle desjenigen der Theologie zum Fundament in der Vorbildung künftiger Gymnasiallehrer" zu machen unternahm. — Schliefslich sei noch der Einführung des Abiturienexamens Erwähnung gethan, für welche Zedlitz in umfassender, mafsgebender Weise thätig gewesen ist; das diese Einführung anordnende königliche Edikt vom 23. Dez. 1788 trägt freilich nicht mehr die Unterschrift Zedlitz', sondern die Wöllners, der am 3. Juli 1788 Zedlitz' Nachfolger im geistlichen Departement geworden war.

Es ist in einer dem Ref. irgendwo zu Gesicht gekommenen Besprechung des vorliegenden Buches dem Verfasser der Vorwurf gemacht worden, zu wenig auf die Schicksale der Zedlitzschen Reformen nach seinem Rücktritte eingegangen zu sein; wie Ref. glaubt, mit Unrecht. Allerdings begann nach diesem Rücktritt ein allgemeiner Sturmlauf auf diese neue Burg des Fridericianischen Geistes, des protestantischen Humanismus. Doch war dieselbe noch rechtzeitig „unter das schützende Dach" gebracht; an die Zedlitzschen Anfänge knüpfte nachher W. v. Humboldt an. Aus dem wenigen, was oben über die von Zedlitz getroffenen Einrichtungen angeführt ist, wird die Bedeutung dieses epochemachenden Ministers auch für die späteren Zeiten und damit auch der Wert des angezeigten Buches zur Genüge erhellen. Und daher glaubt Ref. auch, die wenigen Bedenken, die er in Beziehung auf einige Einzelheiten, besonders stilistischer Art noch hegt, auf sich beruhen lassen zu dürfen.

Züllichau. G. Stoeckert.

---

**Aufgaben zum Übersetzen in das Lateinische für obere Klassen der Gymnasien; mit Hinweisungen auf die Ellendt-Seyffertsche Grammatik von Professor Dr. Braut, Prorektor am Königl. Gymnasium zu Köslin. Erster Teil. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1881. IV und 248 S. 8. Preis M. 2,40.**

Das vorliegende Buch bietet in seiner ersten Hälfte frei bearbeitete Stoffe, die sämtlich der alten Geschichte entlehnt sind; in der zweiten Übungen, die sich an die Klassenlektüre anschliefsen (Rede für Roscius aus Ameria, für den Gesetzesvorschlag des Manilius, Reproduktionen nach dem ersten, einundzwanzigsten, vierundzwanzigsten Buche des Livius, des Sallustius catilinarische Verschwörung, Ciceros Divinatio, viertes und fünftes

Buch der Verrinen). Man kann dem Verf. das doppelte Lob spenden, dafs er es weder an würdigem Gehalte hat fehlen lassen, noch auch je einen Text bietet, der sich nicht von Schülern dieser Stufe mit Verwertung ihrer syntaktischen und stilistischen Kenntnisse in das reine und normale Latein übersetzen liefse, an welches man sie gewöhnt hat. Vermutlich aber sollen in einem zweiten Teile schwerere Aufgaben nachfolgen. Was die vorliegenden betrifft, so könnte vieles daraus mit grofsem Gewinne schon in Untersekunda übersetzt werden. Dafs dies die Absicht des Verfassers ist, geht auch aus den Reproduktionen hervor, die zur Hälfte sich auf die Lektüre beziehen, welche auf allen Gymnasien schon dieser Klasse zugewiesen ist. Von anderen Stücken hingegen kann eingeräumt werden, dafs sie auch für den angehenden Primaner noch ein passendes Übersetzungsmaterial enthalten. Gleichwohl würden für die oberste Stufe, falls man seine Anforderungen nicht zu sehr herunterstimmen will, noch Schwierigkeiten hinzukommen müssen, von welchen sich selbst in den schwersten Stücken hier nur ganz vereinzelte Fälle finden. An Aufforderungen zu lateinischen Satzbildungen läfst es das Buch nicht fehlen. Auch werden die stilistischen Eigentümlichkeiten, welche aus dem Boden der lateinischen Syntax herausgewachsen sind, in erfreulicher Fülle und Mannigfaltigkeit ausgebeutet. Für die Aneignung der eigentlichen Stilistik jedoch, wie sie Nägelsbach versteht, bietet das Buch nur wenig Verwendbares, und man darf deshalb wohl annehmen, dafs schwierigere, dahin zielende Übungen sich in dem versprochenen zweiten Teile finden werden.

Die Zahl der Anmerkungen hat Verf. „auf das kleinste Mafs herabsetzen zu müssen geglaubt, damit nicht unter der Last nötiger und unnötiger Noten die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Text und das zu bildende Latein geschwächt oder geradezu erdrückt werde." Im Vergleich zu anderen Übungsbüchern mögen der Anmerkungen wenige sein; aber es sind deren immer noch zu viele. Manches von dem, was unten angegeben ist, dürfte auch einem Untersekundaner nicht mehr hülfreich beim Übersetzen gesagt werden. Dahin rechne ich Anmerkungen, wie diese: „der Mensch besafs einen unersättlichen Durst nach Reichtum": *esse in* (S. 82); „wie Feinde ansehen": *hostium loco habere* (S. 83); „durch Schaden gewitzigt": *calamitate doctus* (S. 160); „Einflufs": *potentia* (S. 131); „Machtvollkommenheit": *potestas* (S. 15); „so wenig dafs": *ita non* (S. 91); „ein Heer kommandieren": *praeesse* (S. 138); „einschiffen": *imponere in naves* (S. 139); „zu einem Gegenstande des Erwerbes machen": *quaestui habere* (S. 242). An anderen Stellen verdriefst es, nahe liegende stilistische Schwierigkeiten, welche ein Schüler dieser Stufe mufs bewältigen können, durch die Anmerkung einfach hinweggeräumt zu sehen. Ich führe folgende Beispiele an: „freundliches Wesen": *comitas* (S. 158); „adlige Abkunft": *generis nobilitas* (S. 159); „sonst": *solere, con-*

*suevisse* (S. 162); „wahnsinniges Gebaren“: *furor* (S. 239); „tollkühnes Unterfangen“: *amentia* (S. 83); „stand im fünfzehnten Lebensjahr“: *annum aetatis* (S. 111); „Zeiten wo“: nicht *ubi* (S. 131). Je mehr man nach dieser Seite dem Schüler entgegenkommt, um so weniger wagt er, und um so unersättlicher wird sein Verlangen nach Hülfe. Anmerkungen sollten in dergleichen Übungsbüchern überhaupt nichts direkt geben, sondern in irgend einer Form den Weg zeigen, wo gesucht werden mufs. Gleichgültige Vokabeln freilich, bei deren Nachschlagen nichts als das eine Wort dem Lexikon zu entnehmen ist, mögen ohne weiteres dargeboten werden.

Was die Reproduktionen der Lektüre in der zweiten Hälfte des Buches betrifft, so kann man einräumen, dafs sie mit Geschick und Geschmack komponiert sind; aber diese ganze Art von Übungen ist, für die oberste Stufe des lateinischen Unterrichts wenigstens, in mehr als einer Hinsicht bedenklich. So lange es nur gilt, die elementare Syntax einzuüben und zu befestigen, wird man in Gewinn bringender Weise das Gelesene wieder verarbeiten können. In den oberen Klassen aber, wo es sich darum handelt, den Sinn für die Proprietät des Ausdrucks und für das Feine des klassischen Stils empfänglich zu machen, sind dergleichen Übungen heute mit denselben Gründen anzufechten, aus welchen sie schon dem Cicero nicht empfehlenswert schienen. *Animadverti hoc esse in hoc vitii*, sagt dieser, *quod ea verba, quae maxime cuiusque rei propria quaeque essent ornatissima atque optima, occupasset aut Ennius . . aut Gracchus . ., ita, si eisdem verbis uterer, nihil prodesse, si aliis, etiam obesse, cum minus idoneis uti consuescerem.* Aus einem anderen Grunde erklärt sich Eckstein dagegen. Es habe etwas Ermüdendes, sagt er, den Stoff der Lektüre noch einmal im Übungsbuche durchzuarbeiten.

Berlin. O. Weifsenfels.

---

**H. Paul** (Professor der deutschen Sprache und Litteratur an der Universität Freiburg), **Prinzipien der Sprachgeschichte.** Halle, Niemeyer 1880. VII und 288 S.

Whitney macht es der modernen deutschen Sprachforschung zum Vorwurf, sie komme zu wenig aus gelehrter Detailforschung heraus. Wir wollen über die Berechtigung dieser Ansicht nicht streiten, sondern unsere Freude aussprechen, dafs ein deutscher Sprachforscher, dessen Name mit einer Reihe epochemachender Detailuntersuchungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen verknüpft ist, die allgemeinen Prinzipien der Sprachgeschichte untersucht und dargestellt hat. Paul hat eine Arbeit geliefert, welche die Ziele der Sprach-Wissenschaft, das Wesen der sprachlichen Veränderung und die hieraus resultierende Methode der Forschung mit aufserordentlichem Scharfsinn, gründlicher und

umfassender Kenntnis der bisherigen Resultate der Sprachwissenschaft und in musterhaft klarer und übersichtlicher Weise entwickelt. Sie enthält eine reiche Fülle neuer Gesichtspunkte für die allgemeinen wie die Einzelfragen. Das Beweismaterial ist zum gröfsten Teile der neueren deutschen Sprache entnommen. So gewinnt die Darstellung den Vorzug leichterer Verständlichkeit auch in weiteren Kreisen und erleichtert dem Leser wesentlich die Kontrolle. Die Methode Pauls ist eine durchaus gesunde, sie knüpft stets an durchsichtige, ergründbare Thatsachen der neueren Sprachbewegung an und fufsend auf der sicher richtigen Überzeugung von der Unwandelbarkeit des menschlichen Geistes und des psyschischen Mechanismus führt sie zur Kenntnis der entlegenen, dunklen Zeiten vergangener Sprachperioden. Gewifs der einzige Weg, auf dem die Forschung leere Träumereien haltloser Konstruktionen vermeidet.

Ein anderer Vorzug der Arbeit ist darin zu sehen, dafs mit der Anwendung der Psychologie auf die Sprachforschung Ernst gemacht, und dafs dem Sprachforscher die Notwendigkeit den psychischen Mechanismus genau kennen zu lernen überzeugend gezeigt wird, um nur die einfachsten und elementarsten sprachlichen Vorgänge verstehen zu können. Das Leben der Sprache bestimmt sich eben nach zwei Momenten, dem psychologischen und physiologischen. Das zweite Moment hat die Sprachwissenschaft seit Raumer, Brücke, Scherer und Sievers in seiner Wirksamkeit allgemein anerkannt. In der psychologischen Analyse fufst Paul natürlich auf den Resultaten der empirischen Psychologie, als Gesetzeswissenschaft, wie sie seit Herbart gewonnen sind, besonders auf den trefflichen Arbeiten Steinthals.

Es ist nicht möglich, das vorliegende Buch in allen seinen Teilen zu besprechen oder auch nur zu skizzieren; dazu ist der Inhalt zu reich, wie ein kurzer Überblick über die einzelnen Kapitel zeigen wird.

Kap. 1. Die Sprachgeschichte gehört zu den Kulturwissenschaften, physische und psychische Faktoren wirken in ihr zusammen. Gegenüber Lazarus und Steinthals Begriff „Völkerpsychologie" führt Paul aus: beide Gelehrte gehen aus von einem Parallelismus der Psychologie des Individuums und der eines hypostasierten Begriffs von Volksseele. Alle sprachlichen Vorgänge vollziehen sich in den Einzelseelen. Lazarus - Steinthal übersehen den fundamentalen Unterschied von Gesetzeswissenschaft und Geschichtswissenschaft, verführt durch Anhänge der psychologischen Lehrbücher, in denen komplizierte psychische Gebilde analysirt werden. Was sie wollen, ist nichts anderes als Kulturgeschichte mit Anwendung der Psychologie. — S. 18 charakterisiert Paul die Sprachwissenschaft den übrigen Kulturwissenschaften gegenüber durch folgende drei Sätze:

1) „Dafs die Sprachwissenschaft unter allen historischen

senschaften die sichersten und exaktesten Resultate zu liefern tande ist.

2) Jede sprachliche Schöpfung ist stets nur das Werk eines ividuums.

3) Dafs die sprachlichen Gebilde ohne Absicht geschaffen den, und ohne dafs sich das Individuum seiner schöpferischen tigkeit bewufst wird."

Als hauptsächliche Aufgabe seiner Arbeit bezeichnet er 23), „allgemeine Kategorieen zu finden, unter welche sich die elnen durch Überlieferung gegebenen sprachlichen Vorgänge glichst vollständig unterbringen lassen. Diese Vorgänge müs- analysiert werden auf Grundlage der Psychologie und Physio- e. Diese Analyse allein darf mafsgebend für ihre Klassifikation , nicht die in der Grammatik bestehende Tradition. Nur nöge solcher Analyse sind wir imstande, allgemein gültige nzipien aufzustellen, für welche die einzelnen Fakta mit ihrer illigen Besonderheit nur als Exemplifikationen dienen."

Kap. 2 entwickelt Verfasser den Umfang und das Wesen der achentwicklung. Die deskriptive Grammatik giebt nur Ab- ktionen von beobachteten Thatsachen, ein Kausalzusammenhang n nicht zwischen Abstraktionen stattfinden, sondern nur zwi- en realen Objekten und Thatsachen (S. 28). „Das wahre ekt für den Sprachforscher sind vielmehr sämtliche Äufserungen Sprachthätigkeit an sämtlichen Individuen in ihrer Wechsel- kung auf einander." Selbstverständlich kann das hiermit ge- kte Ziel auch nicht annähernd erreicht werden. — Verfasser st auf die Bedeutung des Unbewufsten hin, auf den Orga- nus, die unter einander assoziierten Vorstellungsgruppen, die bei jedem Individuum in steter Veränderung befinden, und eichnet die Entwicklungsgeschichte dieser Organismen als die gabe der Sprachgeschichte. Diese Veränderungen werden positive und negative klassifiziert, bei letzteren ist das Ver- sen des Bewufsten und das Nichtwissen eines früher Bewufsten unterscheiden. Die positiven Veränderungen zerfallen in 1) prüngliche Schöpfung und 2) Umgestaltung des früher Ge- affenen. — Dies sind die leitenden Grundsätze für die nun ende Ausführung der einzelnen Momente. Die Titel der igen Kapitel sind folgende: Der Lautwandel (3), Bildung r auf die Sprache bezüglichen Vorstellungsgruppen d Wirksamkeit dieser Gruppen (4), Zerstörung und rwirrung der Gruppen durch Laut- und Bedeutungs- ndel (5), Reaktion gegen die Zerstörung und Ver- rung der Gruppen (Analogiebildung) (6), Bedeu- gsdifferenzierung (7), Verschiebungen in der Grup- rung der etymologisch zusammenhängenden Wörter olierung) (8), der positive Wert der Isolierung (9), schöpfung (10), die Scheidung der Redeteile (11),

die Spaltung in Dialekte (12), Sprache und Schrift (13), die Gemeinsprache (14).

Diese Kapitel enthalten sämtlich eine Fülle von folgenreichen Gesichtspunkten, ich mache besonders auf Kap. 9 und die interessanten syntaktischen Ausführungen in Kap. 11 aufmerksam. Bei dem propädeutischen Zwecke des Buches hätte Paul an manchen Punkten ausführlicher sein können, so in Kap. 10 über die Urschöpfung, wo er „über alles, was Steinthal nach seiner Meinung überzeugend dargethan hat, kurz hinweggeht" (S. 193 Anm.). —

Wie bekannt, schliefst sich Paul der modernsten Richtung der Sprachforschung an, deren Programm und Methode zuletzt Osthoff in seinem Vortrage über „das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung" Berlin 1879 entwickelt hat. Die beiden von dieser Richtung vertretenen Hauptgrundsätze lauten in Osthoffs Fassung (S. 1):

1) „Der historische Lautwandel des formalen Sprachstoffes vollzieht sich innerhalb derselben zeitlichen und örtlichen Begrenztheit nach ausnahmslosen Gesetzen. Dies ist die physiologische Seite der sprachlichen Formenbildung."

2) „Alle Unregelmäfsigkeiten der Lautentwicklung sind nur scheinbar solche. Sie beruhen nämlich darauf, dafs die Wirkungen der physiologischen Gesetze zahlreiche Durchkreuzungen und Aufhebungen erfahren von dem psychologischen Triebe, dessen Wirken darin besteht, dafs Sprachformen, im Begriffe gesprochen zu werden, mittels der Ideenassoziation mit ihnen nahe liegenden anderen Sprachformen in unbewufste Verbindung gebracht werden und von diesen letzteren formal beeinflufst und lautlich umgestaltet werden."

Diese beiden Grundsätze sucht nun Paul in seinen Prinzipien tiefer wissenschaftlich zu begründen, es sind ihnen vor allem die Kapitel 3—6 gewidmet, in denen der Lautwandel, die Analogiebildung und die Isolierung sehr scharfsinnig behandelt werden. Nach Paul vollzieht sich der Lautwandel auf folgende Weise: Jede Bewegung der Muskeln beim Sprechen läfst in der Seele des Sprechenden eine Empfindung zurück, das Bewegungsgefühl; dieses Gefühl assoziiert sich mit der Bewegung selbst. Hat das Kind nach vielen Versuchen und durch vieles Versuchen gelernt, die den gehörten Lautbildern wirklich entsprechenden Muskelbewegungen richtig zu finden, so haben sich auch diesen Bewegungen entsprechende Bewegungsgefühle fest assoziiert. Würde die Bewegung stets mit voller Präzision ohne Abweichung vom normalen Wege ausgeführt, so würde das Bewegungsgefühl unwandelbar dasselbe bleiben und ein Lautwandel nicht möglich sein. Es findet nun aber dieselbe Unsicherheit in den Muskelbewegungen statt wie beim Gehen, so dafs das Gehen auf dem Seile und der Ritze der Dielen bedeutende Schwierigkeiten macht, das Bewegungsgefühl ist somit in steter Umgestaltung begriffen.

Wären die Schwankungen, um im Bilde zu bleiben, nach links und rechts gleich an Häufigkeit und Stärke, so würden sie sich gegenseitig aufheben, und das Bewegungsgefühl schliefslich unverändert bleiben. Nun müssen die Abweichungen jedoch, wenigstens überwiegend, nach einer Seite hin stattfinden, und das Bewegungsgefühl mufs, natürlich in ganz minimalen Graden, zu einer Veränderung des ursprünglichen Lautes führen. Den Grund der einseitigen Richtung dieser Abweichungen findet Paul in der Bequemlichkeit. Mit der Untersuchung dieser Bequemlichkeit hat sich die Lautphysiologie zu beschäftigen. Paul fährt dann fort (S. 48 f.): „Damit soll nicht gesagt sein, dafs sie (die Bequemlichkeit) nicht auch psychologisch (es steht durch Druckfehler „physiologisch" im Texte) bedingt ist. Accent und Tempo, die dabei von so entscheidender Bedeutung sind, auch die Energie der Muskelthätigkeit sind wesentlich von psychischen Bedingungen abhängig, aber ihre Wirkung auf die Lautverhältnisse ist doch etwas Physiologisches." Ebenso verkennt er nicht bei der progressiven Assimilation, dafs bei einem früheren Laute der folgende vorgestellt sein mufs, „aber das ist ein gleichmäfsig durchgehendes psychisches Verhältnis von sehr einfacher Art, während alle spezielle Bestimmung des Assimilationsprozesses auf einer Untersuchung über die physische Erzeugung der betreffenden Laute basiert werden mufs."

Ich mufs hier zunächst konstatieren, dafs auch Paul anerkennt, von einem rein physiologischen Prozesse kann überhaupt beim Lautwandel nicht die Rede sein. S. 55 folgert Paul aus dem oben dargestellten Prozesse des Lautwandels die Konsequenz der Lautgesetze.

Gehen wir etwas näher auf den Vorgang der Assimilation ein. Entwickelt sich griech. *κτείνω* aus **κτενjω*, so ist in der Vorstellungsreihe **κτενjω* das *j* an früherer Stelle vorgestellt und gesprochen, als es eigentlich vorgestellt und gesprochen werden sollte, vor dem *ν*. Da vor der Form *κτείνω* ein **κτεινjω* anzusetzen ist, so ist das *j* an der richtigen Stelle noch zum zweiten Male vorgestellt und gesprochen. Es liegt hier dasselbe Verhältnis vor, als wenn jemand in der Zahlenreihe 1—10 bei *drei* die Vorstellung der *fünf* der von *vier* vorausnähme und zählte: *eins, zwei, drei, fünf, vier, sechs, sieben* u. s. f. Wird germanisch *e* vor *i* in der folgenden Silbe zu *i*, z. B. *gibis*, dann ist der psychologische Prozefs ein wenig anders, statt 1—5 wird dann gezählt etwa: *eins, zwei, drünf, vier, fünf* oder 1. 2. *fünf*. 4. 5, d. h. die vorausgenommene Vorstellung eines folgenden Lautes verändert die Muskelbewegung eines früheren Lautes. Ebenso bei dem deutschen Umlaute oder dem Übergange von lat. *ci* zu *tši*.

Denkbar sind drei Arten oder Stufen der Beeinflussung eines früheren Lautes durch einen späteren:

1) **κτένjω, *κτεινjω, κτείνω*
*batallia, *bataillia (bataille)*
*ratio, *raitšon (raison)*

d. h. das voraus vorgestellte folgende Element verbindet sich mit dem einen früheren Elemente zu einer kontinuierlichen Lautreihe, das zweite Element bleibt an seiner Stelle gewahrt.

2) *hülzin* aus *hulzin*
*Cicero, Tšitšerone*

d. h. die Bewegungsreihe des ersten Elements vermischt sich (oder verändert sich) mit der des II. Elements, die Folge ist die Entstehung eines neuen Lautes *ü, tš*; das II. Element bleibt gewahrt.

3) *gibis* aus **gebis*

d. h. die Bewegungsreihe des ersten Elementes wird ersetzt durch die des II. Elementes.

Dies sind die einzig möglichen Fälle der progressiven Assimilation, denn die Beeinflussung des folgenden Elements durch das vorhergehende (gr. *σσ, ττ* = *tš*) gehört nicht hierher; nur der Fall ist noch möglich, dafs das zweite Element ganz verloren geht.

Selbstverständlich kann die Stärke der Beeinflussung im zweiten Falle eine sehr verschiedene sein, und es wäre das richtigste, den Fall 3 als das äufserste Glied in der Veränderungsreihe anzusehen, also Beeinflussung bis zu voller Gleichmachung der Laute. — Die Untersuchung der Natur der beiden bei progressiver Assimilation in Frage kommenden Laute und die Feststellung des Grades, bis zu dem eine Gleichmachung stattgefunden hat, ist natürlich Sache der Physiologie.

Dafs wir es hier mit einem Lautgesetze im Sinne Osthoffs zu thun haben, zeigen seine Beispiele S. 7 ital. *Cicerone, genere*. Dafs der treibende Faktor dieser Lautveränderung nicht ein physiologischer, sondern ein psychologischer war, kann keinem Zweifel unterliegen. Osthoff hat also entschieden Unrecht, diesen Vorgang auf das „physiologische Moment der sprachlichen Formenbildung" zurückzuführen. Der Vorgang beruht auf einer Verwirrung unter den einzelnen Gliedern einer Reihe; gewisse Glieder werden früher vorgestellt und entweder ganz oder partiell früher gesprochen, als sie vorgestellt und gesprochen werden sollten. Wir haben nicht das geringste Recht, eine Verwirrung in einer lautlichen Bewegungsreihe anders zu beurteilen als die Verwirrung in irgend einer anderen Vorstellungsreihe. Die Bedingung solcher Verwirrungen ist ein Schwächezustand im Ablauf der Vorstellungen, entweder sind einzelne Glieder in einer Reihe so schwach in der Erinnerung geworden, dafs sie nicht mehr in das Bewufstsein treten, dann wird die Reihe unvollständig; oder eine Vorstellung hat eine so nahe Verbindung mit einer anderen gewonnen, dafs sie eine weniger nahe Verbindung sprengen kann; das kann hier

der Fall sein. Ist das letztere bei der progressiven Assimilation der Fall, so mufs ein Konflikt zwischen zwei Vorstellungsreihen eintreten z. B. zwischen der Reihe *ɛj* resp. *ɛi* und der Reihe *ɛv*. Gesprochen soll werden die Reihe *ɛv*; wenn die Reihe *ɛi* mächtiger wird, so ist deutlich, dafs in diesem Augenblicke das von dem Vorstellungsinhalte assoziierte Lautbild *ɛv*; schwach sein mufs, ein Zustand, der nur unter gewissen psychischen Verhältnissen angenommen werden kann, die wir im gewöhnlichen Leben mit Gedankenlosigkeit bezeichen, d. h. einem Zustande, in dem die einzelnen Vorstellungen nicht mit gleicher Schärfe und Deutlichkeit in das Bewufstsein treten, entweder weil überhaupt die Seele nicht fähig ist scharf vorzustellen, oder weil gewisse Vorstellungen das Interesse in so hohem Mafse in Anspruch nehmen, dafs sie sich momentan nach jeder anderen Vorstellung zum Bewufstsein drängen. Diesen Zustand können wir oft beobachten und oft die Wahrnehmung machen, dafs man sich in diesem Zustande verspricht. So wollte ich neulich sagen: *wir müssen auf diesem Wege in den Schützengarten gehen.* Ich sagte statt dessen: *wir mützen*, d. h. die Bewegungsreihe *üss* hatte sich bei gleichem Anfange mit der späteren Bewegungsreihe *ütz* vermischt, stärker mufste jedenfalls die zweite (*ütz*) in das Bewufstsein drängen als die erste.

Dieses Beispiel führt uns auf einen für die Sprachentwicklung sehr wichtigen Punkt: das Aussprechen des vorgestellten Lautbildes erfolgt beim sprachfähigen Menschen, wenigstens meistens, während schon das folgende Lautbild in das Bewufstsein getreten ist. Daher die Leichtigkeit, mit der ein folgender Laut Einflufs auf einen früheren Laut gewinnen kann.

Wir haben nun zu fragen: liegt in dem entwickelten Thatbestand eine Nötigung zu der Annahme, dafs aus dem Vorausvorstellen eines folgenden Lautes Lautveränderungen mit notwendiger Konsequenz erwachsen? Nicht zu allen Zeiten tritt der notwendig vorausgesetzte Schwächezustand im Ablauf der Vorstellungen ein, sondern nur sporadisch. Somit kann die Beeinflussung eines früheren Lautes durch einen folgenden gleichfalls nur sporadisch eintreten.

Der Satz von der Konsequenz eines auf psychologischen Gründen beruhenden Lautgesetzes müfste also dahin modifiziert werden: ein psychologisch bedingter Lautwandel mufs unter vollständig gleichen psychologischen und physiologischen Bedingungen eintreten.

Paul würde darauf erwidern: das ist ja aber jenes Schwanken in den Muskelbewegungen, das zur Veränderung des Bewegungsgefühles führt und damit zur konsequenten Veränderung eines Lautes.

Ich hätte gewünscht, Paul wäre etwas genauer auf die Daregung jenes Prinzips im einzelnen eingegangen und hätte die

Grenzen zwischen Psychologie und Physiologie schärfer gezogen. Wenn jene Schwankungen z. B. bei german. Übergange von *e* zu *i* vor *i* der folgenden Silbe auf Vorausschauen des folgenden *i* beruhen, so ist unter der Veränderung des Bewegungsgefühles eben zu verstehen, dafs in Fällen, wo sich die Bewegungsreihe *e . . . i* findet, zunächst ein Schwanken des *e* in der Aussprache einstellt, je nachdem das *i* bei einem bestimmten Schwächezustande des Vorstellungsablaufs im voraus vorgestellt wird oder nicht; ob die Schwankung dabei hörbar ist oder nicht, mag zunächst gleichgiltig sein. Diese Neigung zu einer dem *i* näher tretenden Aussprache des *e* ist eben im Keime jenes Lautgesetz. Paul nennt das Eintreten dieses Vorganges eine Schwankung vom direkten Wege, die wiederholt eintritt, jedoch eben nicht immer. Damit hat er von Hause aus zugestanden, dafs die Lautgesetze sich aus sporadisch eintretenden abweichenden Sprechbewegungen bilden. Nehmen wir an, das german. *e* wurde ursprünglich dem *a* nahe gesprochen, und setzen wir eine Reihe von *a* zu *i*, in der wir die Zwischenglieder in der Richtung von *a* aus mit $e^1, e^2, e^3, \ldots\ldots i$ bezeichnen, so nimmt Paul eine Periode des Schwankens zwischen $e^1$ und $e^2$ an; das Schwanken in dieser Richtung verändert mit der Zeit das Bewegungsgefühl der einzelnen Individuen und es tritt etwa ein Laut ein, der noch nicht ganz $e^2$ ist, sondern etwa $e^{1+x}$. Im Prinzip ist somit zugegeben, dafs die Entwicklung gewisser psychologisch bedingter Lautgesetze von einem Zustande des Schwankens ausgeht.

Nun meint Paul, es müfste sich bei allen Individuen einer engen Sprachgemeinschaft dieser Prozefs spontan entwickeln. Jene Beeinflussung des vorhergehenden durch einen folgenden Laut kann bei allen Individuen selbständig auftreten, mufs es aber nicht, wenn wir nicht annehmen wollen, dafs zwischen dem *e* und *i* bei einer besonderen Sprachgemeinschaft ein besonders enger Vorstellungszusammenhang gestiftet ist; das würde aber eben heifsen, dafs *e* und *i* in ihrer Artikulation sich nahe gestanden haben. Ist letzteres der Fall gewesen, so ist eine völlige Gleichmachung des ersten und zweiten *i* unschwer verständlich. Stehen sich beide Laute nahe, so heifst das: 1) beide Laute sind als ähnlich klingende Laute in der Seele zu einer Gruppe verwandter Klangbilder verbunden, 2) das Bewegungsgefühl bei Bildung des einen Lautes ist dem bei Bildung des anderen Lautes sehr ähnlich, sogar partiell gleich. Das Gleiche mufs verschmelzen, das Ungleiche kann nach dem Gesetze der Ideenassoziation leicht gegenseitig vertauscht werden.

Doch wir haben es nicht mit dem Prozesse eines einzelnen Individuums zu thun, sondern mit der Veränderung einer gröfseren eng durch Verkehr verbundenen Gruppe von Individuen. Es ist verständlich, dafs bei einem Einzelnen das Bewegungsgefühl sich durch Schwankungen allmählich verändert bei Beeinflussung

durch einen folgendenden Laut. Wie vollzieht sich aber der entsprechende Prozefs bei den übrigen Gliedern der Gesellschaft? Beruht die Beeinflussung auf einer Verwirrung von Gliedern innerhalb einer Vorstellungsreihe, so mufs diese Verwirrung bei dem einen Individuum im geringeren Mafse und oft in anderer Weise stattfinden als bei dem anderen, bei vielen tritt sie vielleicht gar nicht ein. Die Veränderung des Bewegungsgefühles ist also bei allen Individuen verschieden, und es kann unmöglich ein gleiches Resultat bei allen Individuen erreicht werden. Das Mittel, wodurch die sprachliche Harmonie der Gesellschaft aufrecht erhalten wird, ist nicht das Bewegungsgefühl als solches, sondern das mit demselben assoziierte und hörbare Tonbild der Laute und Lautreihen. Ist die Abweichung des Bewegungsgefühles eine so minimale, dafs sie für das Ohr nicht unterscheidbar ist, so wird selbstverständlich eine Wirkung von den Individuen, welche progressiv assimiliert haben, auf die, welche es nicht oder nur in ganz unbedeutendem Mafse gethan haben, nicht stattfinden können. Es wird also der Keim der progressiven Assimilation eine individuelle That bleiben und mit den Individuen vergehen. Auf der anderen Seite, wenn die Abweichungen von dem Gewöhnlichen so stark sind, dafs sie deutlich als verschieden von dem Lautbilde empfunden werden, so wird eine regulierende und korrigierende Wirkung von dem vorhandenen Lautbilde ausgeübt werden. Allerdings ist festzuhalten, dafs eine wiederholte Abweichung von dem als korrekt empfundenen Lautbilde auch dieses Lautbild verändert. Doch zweifellos liegen die Verhältnisse so, dafs innerhalb derselben Generation an eine allgemeine Variierung des ursprünglichen Lautes nicht gedacht werden kann, wenn das Lautbild nicht allgemein verändert wird und zwar in einer Weise, dafs ein Unterschied gegenüber dem früheren vernehmbar ist. Die Annahme einer solchen allgemeinen hörbaren Veränderung des Lautbildes in einer gröfseren Gemeinschaft stöfst auf grofse Schwierigkeiten.

Anders liegen die Verhältnisse, wenn die Sprache von den Erwachsenen auf die Kinder traditioniert wird, die erst sprechen lernen. Dafs die Kinder von Hause aus dieselbe Indifferenzlage der Organe haben als die Erwachsenen, ist natürlich nicht zu denken. Die Kinder gelangen allmählich durch vieles Probieren und Nachbilden der gehörten Laute zu einer Stufe der Sprachfertigkeit, die sich im ganzen nicht wesentlich von der der älteren Individuen unterscheidet, und doch ein Unterschied besteht und mufs bestehen. 1) Auf der Entwicklungslinie von der ersten Lautbildung zu der sog. sprachrichtigen liegen eine unendliche Menge von abweichenden Lautbildungen und Muskelbewegungen, die zwar schliefslich überwunden werden, die aber, wie jede frühere Vorstellung, gröfsere oder geringere Fähigkeit noch zu wirken besitzen, eben so wie die Anschauungen der

Kinderjahre von der Welt aufser dem Kinde. Diese früheren Bewegungen müssen die Fähigkeit besitzen, stärker oder schwächer auf die Bahn zurückzuleiten, die von dem sprechenlernenden Menschen von den ersten Sprachbewegungen bis zu dem Endziele, der Sprachrichtigkeit, durchmessen ist. Ist die Differenzlage bei allen Menschen oder wenigstens, woran ich nicht zweifle, bei den Menschen derselben Schädelbildung wesentlich dieselbe, so wird bei Kindern derselben Sprachgenossenschaft die durchlaufene Bahn nicht in jedem Punkte, aber wohl in den wesentlichsten Punkten der Richtung dieselbe sein. Die Beeinflussung dieses Faktors würde zu verhältnismäfsig geringen Schwankungen führen, wenn das von dem sprechfertigen Kinde erreichte Ziel wirklich dasselbe wäre als bei den älteren Individuen. 2) Die vom sprechfertigen Kinde erreichte Sprechfähigkeit ist zustande gekommen durch den steten Gegensatz, den dasselbe in seinen Lehrjahren empfunden hat zwischen dem fremden Lautbilde der übrigen Sprachgenossen und dem selbstgebildeten Lautbilde. Es ist aber für das Ohr nicht möglich alle auch die feinsten Lautnuancen wahrzunehmen, also wäre es ein wahres Spiel des Zufalles, wenn der redefertige Mensch genau dieselben Laute bildete als die, nach denen er sich gebildet hat. 3) Bei der eben geschilderten Art der Sprachentwicklung durch das Gefühl des Gegensatzes und der Abweichung, drängt sich selbstverständlich das Unterscheidende zwischen eigener und fremder Aussprache mit besonderer Schärfe dem Bewufstsein auf, während das Übereinstimmende meist unbewufst verschwindet. Hierdurch wird das Begehren rege, das Unterscheidende zu verwischen, die ersten Versuche werden stets, wie wir sagen, über das Ziel hinausschiefsen und stark vergröbern. Z. B. das Kind spricht ein $e^1$ (nach der obigen Bezeichnung), die Aussprache der Erwachsenen erfordert ein $e^2$, wird sich das Kind der Diskrepanz bewufst, so wird es vielleicht ein $i$ oder $e^3$, $e^4$ hervorbringen und dies erst sehr allmählich wieder modifizieren. Darin liegt eine Neigung der jungen Generation begründet, in einer bestimmten Richtung einen Schritt weiter zu thun als die ältere Generation. Diese Diskrepanzen zwischen Generationen können sehr deutlich hörbar sein, ohne dafs der Verkehr der Gemeinschaft zu einer Remedur drängt. Ich habe dergleichen Verschiedenheiten widerholt in Landdialekten gehört, besonders deutlich zwischen der letzten und drittletzten Generation. Es weist diese Thatsache, das sei hier erwähnt, auf viel verwickeltere Verhältnisse in der ausgleichenden Wirkung des sprachlichen Verkehrs hin, als Paul anzunehmen scheint.

Schwankt die ältere Generation bei gewissen psychischen Verhältnissen zwischen progressiv assimilierten und nicht assimilierten Lauten, so hört die jüngere Generation wohl die beiden verschiedenen Formen für dieselbe Vorstellung, sieht aber nichts von den psychologischen Gründen, die zur Assimilation drängen.

Für die Jüngeren besteht dann einfach die Thatsache von Doppelformen für dieselbe Vorstellung. Aufserdem kommt jedoch auch bei ihnen die spontane Möglichkeit hinzu, in gewissen psychischen Lagen progressiv zu assimilieren. Selbstverständlich wird daher bei der jüngeren Generation der Trieb zum Gebrauch der assimilierten Formen stärker sein als bei den Alten. Im übrigen tritt das allgemeine, von Paul vortrefflich geschilderte Geschick der Doppelformen auch hier ein.

5) Bei meinen zwei kleinen Töchterchen habe ich die Erscheinung beobachtet, dafs sie *o* vor *r* in Konsonantenverbindungen, z. B. in *Wort, Korb*, lang sprechen, vermutlich weil sie zum Einsatz der Artikulation des schweren *r*-Lautes mehr Zeit gebrauchen als zu anderen Lauten. Dieses lange *ó* sprechen sie jedoch nicht als Länge von dem hier stets gehörten und an anderen Stellen von ihnen gesprochenen kurzen *o*-Laute (als $o^1$ dem *a* nahe), sondern als tiefes dem *u* nahe stehendes $ó^2$. Der Grund kann nur der sein, dafs sie kein Lautbild von einem anderen langen *o*-Laute haben als jenes dunkle $ó^2$, — d. h. psychologisch, dafs sich ohne Widerspruch von Seiten des Lautgefühls $o^1$ und $ó^2$ als Laute gleicher Qualität, aber verschiedener Quantität partiell verschmolzen haben. Ganz dieselbe Erscheinung zeigte sich bei dem *e* an derselben Stelle, kurzes *e* ist bei uns in allen Fällen $= e^1$ (*ä*), sie sprechen es als $é^2$ (dem *i* nahe). Bekanntlich findet sich genau dieselbe Erscheinung verschiedentlich in der Geschichte der deutschen Sprache (germ. *ai, au* = alts. *é* d. h. *ae* und *ó*, d. h. $ó^1$, wird $é^2$ dem *i* nahe und $ó^2$ dem *u* nahe) und ebenso in einer Reihe moderner Dialekte. Und es ist hierbei höchst charakteristisch, dafs stets der Wandel von $o^1$ zu $ó^2$ und der von $e^1$ zu $é^2$ Hand in Hand geht; lautphysiologisch sind beide Fälle des Lautwandels die graden Gegensätze, da bei der Entwicklung des *e*-Lautes der Zungenrücken nach vorn rückt, bei der des *o*-Lautes nach hinten. Die Gründe können nur psychologische sein. Der Fall liegt jedoch in der herbeigezogenen Sprachentwicklung nicht so einfach als bei meinen und gewifs noch anderen Kindern, denn das ndd. $é^2$ uud $ó^2$ ist aus as. $é^1$ (*ae*) und $ó^1$ (*oa*) hervorgegangen, und z. B. im Dialekte der Magdeburger Dörfer westlich von Magdeburg ist tonlanges $é^2$ nachweislich aus *e* und *o* geworden. Ich kann die Erklärung dieser Erscheinung nur im folgenden finden: da die Laute $ó^2$ und $ó^1$, $é^2$ und $é^1$ zunächst neben einander in der Sprache existierten ($é^2$ = germ. *ai*, mhd. *ie*, $ó^2$ = germ. *ó*) und dieselben wegen ihrer partiellen Gleichheit mit einander partiell verschmolzen, so ist allmählich durch Ideenassoziation ein Schwanken im Gebrauch der beiden Laute eingetreten, der zur schliefslichen Ausgleichung geführt hat zu gunsten von $ó^2$ und $é^2$. Wohl zu beachten ist dabei, dafs der Kampf, wenigstens so weit mir bekannt ist, regelmäfsig zu gunsten von $ó^2$ und $é^2$ ausfällt, diese Laute müssen als die

normale Länge der *o*-Laute wenigstens oft gefühlt werden. Darauf führt auch das eigentümliche Volksbewufstsein, wenigstens so weit es mir bekannt geworden ist: angenommen ein Kind spricht fälschlich statt $e^1$ und $o^1$ einen anderen Laut, so wird ihm stets die Korrektur: „du mufst $\acute{e}^2$, $\acute{o}^2$ sprechen.“ Sollte hier der Normallaut aus dem Alphabete stammen?

Sicher ergiebt sich aus dem angeführten Beispiele, dafs sich Lautveränderungen auch nach dem psychologischen Gesetze der Ideenassoziation der einzelnen Laute unter einander vollziehen, dafs die Sprache bei Mannigfaltigkeit verwandter Laute ebensosehr zur Vereinfachung neigt als bei parallelen Wortformen. Dieser Gesichtspunkt ist für die Sprachgeschichte von einschneidender Bedeutung (ich verweise noch auf Verallgemeinerung des sog. Berliner *j* vor *u*, *o*, *a*). Wenn sich nun die einzelnen Lautbilder zu Gruppen ordnen, so ist deutlich, dafs die Gruppenbildung bei sämtlichen Individuen einer Sprachgenossenschaft verschieden sein mufs, und dafs die jüngere Generation durch die Verschiedenheit der Gruppenbildung einen weiteren Antrieb zu Lautabweichungen erhält. Dazu kommt, dafs das Kind in der Zeit seiner Sprachentwicklung eine Reihe von ähnlichen Lauten als gleich auffafst, die im Klange und der Bewegung verschieden sind, z. B. die dem *i* nahe stehenden Arten des *e*, etwa $e^2$, $e^3$; das *r*, *l* und häufig das *n*; das *i* vor *r* mit Konsonanten und *u* oder dem einfachen vokalischen Klang des *r*. Tritt nun an das Kind die Forderung heran, von der oben gesprochen war, einen Laut anders zu sprechen als es gethan hat, so ist es natürlich, dafs es nach dem nächst liegenden ihm bekannten Laute greift, der, bei der Zusammenfassung der Laute zu einer kleinen Zahl von Gruppen, sehr verschieden ausfallen wird, d. h. der nun gebildete Laut wird stark übertrieben. Eine spätere Modifikation des Lautes wird stets im Assoziationszusammenhange mit der Gruppe bleiben, die bei der Vergröberung an Stelle des korrekten Lautes gesetzt war, und diese Verbindung wird den Antrieb, stärker oder schwächer, enthalten, den Laut der betreffenden Gruppe wieder zu nähern. Also bei *e* und *i* setzt das Kind statt $e^2$ ein *i*, und das wird oft geschehen, bis es einen dem $e^2$ ähnlichen Laut produzieren lernt; so wird dieser dem $e^2$ ähnliche Laut mit *i* assoziiert sein und nach dem Gesetze der Ideenassoziation entweder geradezu mit ihm vertauscht werden oder doch die Neigung haben, ihm gleich zu werden. — Das Beispiel und der daraus gewonnene allgemeine Satz zeigt, dafs die Aufstellungen der Lautphysiologie noch durchaus nicht fertig gestellte nnd sofort verwendbare Kategorieen für die Sprachforschung bieten. Die Physiologie kann eben nur die rein physischen Vorgänge in der Muskelbewegung ergründen und klar legen, die Verwertung der Bewegungen im Dienste der Sprache regelt sich nach psychischen Bedingungen. Paul hat die Bedeutung der psychischen Wirkung

auf den Lautwandel sehr unterschätzt, sonst würde er in der mitgeteilten Stelle die Untersuchung der „Bequemlichkeit“ nicht einfach als physiologische Aufgabe hingestellt haben.

Fasse ich meine Ausführung zusammen, so glaube ich gezeigt zu haben:

1) dafs der Lautwandel in viel stärkerem Mafse psychologisch beeinflufst ist, als Paul und Osthoff meinen;

2) dafs von einer Unwandelbarkeit der Lautgesetze, wenn sie aus psychologischer Anticipation hervorgehen, nur die Rede sein kann im folgenden Sinne:

bei gewissen Generationen nur unter gleichen physiologischen und psychologischen Bedingungen; bei späteren Generationen, die den sporadischen Lautwandel neben der alten Form überkommen haben, findet Verallgemeinerung nach dem Gesetze der Ideenassoziation statt.

An die Sprachforschung ist danach stets die Forderung zu stellen, ehe sie ein Lautgesetz formuliert, die Gründe aufzusuchen, welche zur Lautveränderung geführt haben; gelingt es nicht, die Gründe zu finden, so bleiben die aus dem Lautgesetze gezogenen Konsequenzen unsicher.

Mit den von mir erhobenen Einwänden habe ich eine, wie mir scheint verderbliche Einseitigkeit in der neueren Richtung hervorheben, nicht aber ihren Wert gegenüber der alten Methode herabsetzen wollen. Das grofse Verdienst dieser Richtung ist und bleibt es, zuerst an die Sprachwissenschaft die Forderung einer strengen Methode gestellt zu haben. Zur Klärung und wissenschaftlichen Begründung dieser Methode hat Paul mit seinen Prinzipien einen aufserordentlich wichtigen Beitrag geliefert. Es ist natürlich, dafs Einzelheiten in Aufstellungen Pauls angefochten werden können, auch ich kann mich mit gewissen Punkten z. B. der Entwicklung der Geschlechtsunterschiede am Adjektivum nicht einverstanden erklären (S. 205 f.), aber ich bin überzeugt, dafs Pauls Arbeit als eine höchst verdienstliche zu bezeichnen ist, welche Beachtung in den weitesten Kreisen verdient, auch in denen der Pädagogen. Ich bin nicht der Ansicht, dafs eine jede neue Errungenschaft der Sprachwissenschaft schon geeignet sei zur Umgestaltung unserer sprachlichen Lehrbücher und unserer sprachlichen Methode verwandt zu werden. Aber ich glaube, die Forderung an einen tüchtigen Sprachlehrer stellen zu dürfen, dafs er sich dem von der Wissenschaft gebotenen Lichte nicht verschliefst. Von besonderer Wichtigkeit aber ist es für den Unterricht in der Sprache, sich über den psychologischen Vorgang des Lernens einer Sprache klar zu werden, eine richtige Erkenntnis dieses Vorganges kann allein als richtige Basis des Sprachunterrichts angesehen werden. Ferner scheint es mir Zeit zu sein, in Erwägung zu ziehen, ob eine psychologische Analyse des auf der Schule erlernten Sprachstoffes nicht einen weit

höheren bildenden Wert haben würde als ein trockener Abrifs der Logik. Mit einem derartigen psychologischen Unterricht würde dem so lange getriebenen Sprachunterrichte erst der rechte bleibende Wert verliehen, nämlich der, dafs die genetische Erkenntnis einer verhältnismäfsig durchsichtigen historischen Wissenschaft die Basis bildete für die Erkenntnis der Kulturentwicklung überhaupt, und dafs der auf der Schule gegebene Sprachstoff in lebensvollen Zusammenhang trete mit den unsere Tage mit Recht so warm interessierenden Fragen nach der genetischen Entwicklung alles Gewordenen. Von diesem Gesichtspunkte sei das Paulsche Buch allen auf das wärmste empfohlen, die Interesse finden an der Erkenntnis des Entstehens und Werdens des Bestehenden.

Magdeburg. Ph. Wegener.

---

**Die Geschichte des Altertums mit Berücksichtigung der alten Geographie. Für den ersten Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten von Dr. Hermann Jaenicke. Mit einer Geschichtstabelle. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1881. 134 S. 8. Preis 1,40 M.**

„In den historischen Hülfsbüchern ist man über mehr oder weniger gelungene Versuche ... noch nicht hinausgekommen", sagt Embacher in dieser Zeitschrift einmal sehr richtig. Dies gilt namentlich von den Leitfäden für die mittleren Klassen; aber einen solchen Versuch, der zu den wohlgelungenen gehört, begrüfsen wir in dem vorliegenden Buche, welches sich neben dem vortrefflichen Jägerschen bald seinen Platz erobern wird. Das günstige Prognostikon, welches Friebe in dieser Zeitschrift 1881 S. 34 ff. der deutschen Geschichte desselben Verf. gestellt hat, kann man zuversichtlich auch auf diesen Teil seiner Arbeit ausdehnen. Freilich mufs die Kritik in dem Buche bei aller Anerkennung der augenfälligen Vorzüge desselben manches geändert wünschen; Ref. glaubt das grofse Interesse, welches er an demselben nimmt, nicht besser bethätigen zu können, als dadurch, dafs er auch auf diese Unebenheiten aufmerksam macht. Wenden wir uns zu einer eingehenden Prüfung.

1. Die Auswahl aus dem umfangreichen Stoff zeigt überall den richtigen Blick des Verf.s für das dem Schüler Wissenswerte. Wie einerseits das Buch nicht mit überflüssigem und darum schädlichem Ballast beladen ist, so ist anderseits kaum etwas Wesentliches übergangen. Zu streichen wären etwa die Abschnitte über das Unternehmen der Athener in Ägypten S. 48 und über Sex. Pompeius' und Lepidus' Schicksale S. 120, namentlich aber manches in den geographischen Partieen, was in der Geschichte nicht vorkommt, wie Demetrias, Paträ, Pästum, Arpi, Halycus, Gaudus, Caralis, Aleria. Dagegen vermifst man die Geschichte von Sparthias und Bulis, den Untergang der Fabier, die Erzählungen von M. Curtius, Manlius und Valerius Corvus, die Zurückberufung Ciceros.

2. Auch die Anordnung des Stoffes findet sicherlich Beifall; sie ist fast durchweg zweckmäfsig und übersichtlich. Nur an zwei Stellen ist eine Abänderung zu empfehlen. Dem Inhalt des Abschnittes S. 49 ff. entspricht wenig die Überschrift „Innere Geschichte Spartas und Athens während der Perserkriege", da derselbe vielmehr meist Dinge enthält, die zur äufseren Geschichte gehören: Dritter messenischer Krieg, Athens Hegemonie, Mauerbau u. s. w. (Der Bau der dritten Mauer ist S. 52 richtig zur äufseren Geschichte gerechnet.) Unter innerer Geschichte begreifen wir: Verfassung, Volksleben, Kunst u. s. w. So hat es Verf. auch richtig bei der Darstellung des perikleischen Zeitalters. Bei der jetzigen Anordnung erfährt man von der Rivalität zwischen Aristides und Themistokles und von des letzteren Bemühungen um die Hebung der Seemacht erst nach der Beendigung der Perserkriege, sogar nach dem dritten messenischen Kriege, während dieser Punkt notwendig zum Verständnis des dritten Perserkrieges gehört. Es wird hiermit vorgeschlagen, den Paragraphen „Aristides u. Them.; der Ostracismus" aus diesem Abschnitt zu entfernen; den P. „das Erdbeben und der dritte messenische Krieg" auf S. 51 zu bringen und mit dem P. „Cimon und Pericles" zu verbinden; die Disposition „Sparta" und „Athen" fallen zu lassen und dem ganzen Abschnitt statt der Überschrift „Innere Geschichte . . . während der Perserkriege" die Überschrift zu geben: „Athens Aufschwung nach den Perserkriegen". Denn es ist wohl vorzuziehen, das Zeitalter der Perserkriege mit 479 statt mit 449 zu schliefsen, da dieselben nach 479 in den Hintergrund treten und die letzten Ausläufer derselben zu unbedeutend sind, um dem ganzen Zeitalter den Namen zu geben. Die zweite Stelle, an der Ref. eine andre Anordnung wünschte, ist S. 89 der Abschnitt „Kriege gegen die Nachbarvölker". Nachdem die ganze innere Entwicklung Roms bis zur lex Ogulnia vorgeführt worden und schon von dem Ursprung der Nobilität die Rede gewesen, erfährt man zum ersten Male etwas von dem Vertreiber der Tarquinier und ersten Konsul Brutus. Der genannte Abschnitt dürfte an einen passenderen Ort zu bringen sein; im übrigen kann die Trennung der inneren und äufseren Geschichte für diese Periode bestehen bleiben.

3. Auf die Zuverlässigkeit des gebotenen historischen Materials hat der Verf. mit Sorgfalt geachtet und neuere Forschungen mit Takt verwertet, wo es für die Schule angemessen schien; dies erkennt man bei der orientalischen Geschichte, sowie bei der griechischen und römischen Vorgeschichte auf den ersten Blick. Nur weniges möchte einer nochmaligen Prüfung für neue Auflagen zu empfehlen sein, teils in Bezug auf die Richtigkeit des Mitgeteilten, teils hinsichtlich der Genauigkeit des Ausdrucks. — S. 29 steht, dafs die Bewohner Südgriechenlands sich Achäer nannten, aber von den Asiaten auch Ioner genannt wurden, dagegen S. 33, dafs die von den Dorern eroberten Staaten ursprüng-

lich von Achäern, also Äolern, bewohnt waren. — S. 37 heifst es von den Lykurgischen Einrichtungen: „dieselben gestalteten sich jedoch erst im Laufe der Jahrhunderte etwa folgendermafsen". Aber manches ist älter als Lykurg, z. B. die Einteilung des Volks, die Könige und die Volksversammlung. — S. 40 „auf jedem Verbrechen stand die Todesstrafe" (statt: „fast"). — S. 41 „Jährlich wurden 4000 Bürger (Heliasten genannt) ausgewählt, welche unter der Leitung der Archonten über alle Streitsachen Urteile fällten. Nur diejenigen Verbrechen, auf denen der Tod stand, gelangten vor den Areopag . . .". Aber die Heliastengerichte konnten auch die Todesstrafe verhängen. Die Zahl 4000 läfst sich nicht nachweisen. Die ursprüngliche Zahl der Heliasten kennen wir nicht; wir wissen nur, dafs es später, zur Zeit der vollendeten Demokratie, 6000 waren. — S. 42. Nach seiner zweiten Rückkehr befestigte Pisistratus seine Herrschaft nicht „durch Milde und Mäfsigung", vielmehr durch härtere Mafsregeln, Sendung der Geiseln nach Naxus u. s. w. — Ebd. wird Hippias einmal König genannt. — S. 44. Dafs Themistokles einer der neun Mitfeldherren des Miltiades war, ist doch auch nach Plut. Arist. 5 (der einzigen Stelle darüber) zweifelhaft; gegen die Annahme spricht aber manches. — S. 46. Xerxes schlofs die griechische Flotte nicht „am nächsten Morgen" ein, sondern während der Nacht. — S. 51 heifst es, dafs Cimon seine Truppen bei Salamis zum Siege führte (so Diodor); S. 48 war gesagt, nach seinem Tode hätten sie gesiegt. So Thuk. — Ebd. „Die Spartaner schlugen die Athener unter Pericles bei Tanagra 456" und weiterhin: „schon im folgenden Jahre trugen die Athener über die Thebaner einen glänzenden Sieg davon". Also 455; wir haben aber nur die Wahl zwischen 458 resp. 457, und 457 resp. 456; letztere Annahme ist die verbreitetste. Wer athenischer Strateg bei Tanagra gewesen, erfahren wir weder von Thukydides, noch aus Platons Menexenos; Diodor ist hier ganz konfus. Jaenicke mufs seine Annahme bez. Perikles auf Plut. Per. 10 stützen, woraus aber seine Strategie durchaus nicht unbedingt folgt. Dieselbe Angabe ist dem Ref. auch in der Rankeschen Weltgeschichte aufgefallen. — Noch in einem andern Punkte ist eine Übereinstimmung mit Ranke merkwürdig. S. 55 heifst es: „Eion geriet durch die Schuld des Thucydides in die Hände des Brasidas". Aber Eion hat Thukydides gerade behauptet; es ist überhaupt diese ganze Zeit in den Händen der Athener gewesen, das sieht man aus Thuk. 4, 106 ff.; 5, 6 u. 5, 10. Eine Schuld kann man dem Thukydides auch wegen des Verlustes von Amphipolis nicht aufbürden; Grote und Oncken stehen mit dieser Meinung ziemlich vereinzelt. — S. 52 mufs die Überschrift „Baukunst" geändert werden in: „Bildende Künste". Denn es ist in dem Abschnitt auch von der Plastik die Rede. Warum aber hat der Verf. hier den Polygnot ignoriert und erst S. 72 erwähnt? Neben den andern Meistern gebührt auch dem Repräsentanten

der Malerei sein Platz. Ist er hier nicht genannt worden, weil er aus Thasus war und kein geborener Athener? Aber er gehörte Athen an (vgl. u. a. Plut. Cim. 4); und es ist in diesem Abschnitt ja auch Herodot genannt; gewifs mit Recht, denn der Verf. will damit andeuten, dafs Athen im perikleischen Zeitalter nicht nur bedeutende Männer erzeugte, sondern auch hervorragende Geister von aufserhalb an sich zu ziehen wufste und Mittelpunkt des geistigen Lebens der Nation wurde. Von Herodot war aber sein Aufenthalt in und sein Verhältnis zu Athen ausdrücklich zu erwähnen; sonst sieht man nicht ein, wie er hierher gehört. Dann pafst auch besser der nun folgende Schlufspassus: „So stand Athen grofs . . . da". — S. 55 „Platää wurde seit der Ermordung der Thebaner belagert". Aber letztere geschah 431, die Belagerung begann 429. — S. 59. Dafs die Mauern unter dem Klange spartanischer Musik geschleift wurden, ist nur zum Teil richtig. Will man, was nicht uninteressant ist, angeben, wer die Musik gemacht, dann ist ganz zu erzählen, was Plut. Lys. 15 sagt: *πολλὰς μὲν ἐξ ἄστεος μεταπεμψάμενος αὐλητρίδας, πάσας δὲ τὰς ἐν τῷ στρατοπέδῳ συναγαγών*. Das erstere ist jedesfalls das merkwürdigere. — Ebd. „Die Spartaner hätten Athen ganz vernichtet, hätte man ihnen nicht den Rat gegeben, Griechenland nicht einäugig zu machen". Im Gegenteil; die Spartaner wollten Athen erhalten wissen. — S. 61. Dafs nach dem antalkidischen Frieden Sparta alsbald den peloponnesischen Bund wiederherstellte, läfst sich nicht behaupten. — S. 63. Der Name Epaminondas ist bei Leuktra nicht erwähnt. Ist der Verfasser absichtlich hier dem Xenophon gefolgt? — S. 75 „Seit Augustus erstreckte sich der Name Italia bis zu den Alpen" und S. 76 „Das Land zwischen Apennin und Alpen gehörte bis Augustus nicht zum eigentlichen Italien, sondern zerfiel in 1) Gallia cisalpina . . . 2) Venetia . . . 3) Liguria . . .". Es möge hinzugefügt werden, dafs der Name Gallia cisalpina oft (und das geschieht wohl meist) auf das ganze Oberitalien ausgedehnt wird, also auch Venetia und Liguria mitumfafst. Sonst wird bei S. 115 geglaubt, diese Gebiete hätten nicht mit zu Cäsars Provinz gehört, während doch der Schüler bald finden wird, dafs Cäsar (BG. 1, 10) Aquileia deutlich als zu seiner Provinz gehörig bezeichnet. In der angeführten Stelle auf S. 76 ist, abgesehen von dem nicht recht passenden „sondern", etwas Richtiges gemeint, indem das Land erst seit Augustus nicht mehr eine Provinz bildete, sondern in Bezug auf die Verwaltung mit Italien vereinigt war. Anders verhält es sich mit dem Namen Italien. Was darüber S. 75 gesagt ist, kann man in zahlreichen Büchern finden, selbst in Peters RG.[2] S. 1. Man übersieht u. a. Caes. BG. 1, 10; 2, 35; 7, 1, an welchen Stellen mit Italia das cisalpinische Gallien bezeichnet wird. So schon bei Polybios 2, 14 (vgl. 3, 54). — S. 80 wird als Jahr der Gründung Roms 754 genannt statt 753. — S. 83. Statt der Zahlen 170, 6, 12 würde

man lieber die Gesamtzahl der Centurien erfahren, wenn hier überhaupt Zahlen genannt werden sollen. — Ebd. steht: „Erst die servianische Verfassung gab den Plebejern einen Anteil an der Regierung". Allein dieser Anteil ist erst spätere Konsequenz der servianischen Verfassung. — S. 85 steht, die Centuriatkomitien hätten „das Recht der Provokation" gehabt. Zur Verhütung eines Mifsverständnisses wird besser gesagt: die Entscheidung in Provokationsfällen. — S. 89 „ein neuer Adel, die Nobilität oder die Optimaten". Beide Ausdrücke sind nicht promiscue zu gebrauchen; jener ist Bezeichnung des Standes, dieser Bezeichnung der Partei. S. 103 steht: „Die Optimaten bekleideten sämtliche Staatsämter"; dagegen richtig S. 107 und sonst. — S. 94. „Sage von seiner Friedensvermittlung". Vielmehr von seiner Gesandtschaft; denn Regulus vermittelte den Frieden eben nicht. — S. 96. Das Auge verlor Hannibal nicht bei dem Zuge über den Apennin, sondern bei dem durch die Sümpfe des Arnus. — S. 108. „Bürgerkrieg zwischen Sulla und Marius". Hinzuzufügen ist: „und dessen Partei" oder „und dessen Nachfolgern", denn sonst pafst die Jahreszahl 82 nicht. — S. 114. Cato hat dem Cicero den Namen „Vater des Vaterlandes" nach Plutarch (Cic. 23) beigelegt; aber entscheidend ist hier Cicero selbst (in Pis. 3), der sagt, dafs ihn Q. Catulus zuerst im Senat als *parens patriae* begrüfst habe. — S. 127. „Für Poesie hatten die Römer wenig Sinn". Das kann doch höchstens nur für die Zeit der Republik gelten, als die Politik die Geister in Bewegung setzte und fesselte. Aber ganz anders schon zur Zeit des Horaz.

4. In der Behandlung des Sagenhaften zeigt Verf. einen sicheren pädagogischen Takt. Gewisse unzweifelhaft mythische Erzählungen macht er als solche kenntlich. Schon dem Anfänger mufs man ein schwaches Licht aufgehen lassen über den Unterschied zwischen Geschichte und Sage, und die Grenze beider Gebiete hat der Verf. mit Geschick gehütet. Er geht aber bei der Ausscheidung des Sagenhaften mafsvoll und zurückhaltend zu Werke; das kritische Element drängt sich nicht prätentiös vor. Aber den „lahmen Schulmeister" hätte er ruhig und ohne Scheu der Mythe überweisen (oder noch besser ganz verschweigen) sollen, während die Gesandtschaft des Regulus durchaus nicht als solche erwiesen ist. Peter sieht keinen Grund der Verwerfung, und die gründliche Untersuchung Jägers in dem Kölner Programm von 1878 hat die Überlieferung vollständig gerettet. Anders verhält es sich mit den Berichten über des Regulus martervollen Tod, der auch von Jäger in das Gebiet des Romans verwiesen wird und unbedenklich auch in einem für die Jugend bestimmten Buche, welches nur sichere Resultate der Kritik aufnehmen soll, als Sage bezeichnet werden kann. Warum hat Verf. nicht in der Geschichte des Latinerkrieges gesagt: „Sage von der Todesweihe des Vaters P. Decius Mus in der Schlacht am Vesuv"? Ganz verschwiegen

werden mufste diese berühmte Erzählung nicht. In der griechischen und römischen Vorgeschichte hat der Verfasser mehr und gröfseres gewagt. Die Kühnheit, in ein Schulbuch die Kiepertsche Hypothese über Leleger, Pelasger und Hellenen, worin jedes Wort eine Kontroverse ist, aufzunehmen, namentlich die über den semitischen Ursprung der Pelasger, woran nur sehr wenige glauben, stimmt nicht zu der sonstigen Vorsicht desselben.

5. Lob verdient das Geschick Jaenickes, mit wenigen Strichen die bedeutendsten Männer zu charakterisieren. Das ist durchaus angemessen und verleiht der Darstellung ein erhöhtes Interesse, ja es ist zum Verständnis notwendig. Die Urteile sind meist ganz zutreffend und finden in dem, was von den Personen berichtet wird, ihre Begründung. Doch nicht durchweg wird man dem Verf. beipflichten können. Dafs dem Cicero als Staatsmann zu sehr die Festigkeit des Handelns gefehlt (was an sich ganz richtig sein mag), dafür werden keine Beweise gebracht, da solche Thatsachen, die dies Urteil rechtfertigten, mit Recht in dem Buche keinen Platz gefunden haben. Cicero wird nur dreimal erwähnt, bei der Catilinarischen Verschwörung, wo ausdrücklich seine „rühmliche Entschlossenheit" betont wird, dann bei seiner Verbannung, endlich bei seinem Auftreten gegen Antonius, wodurch er sich den Tod zuzog. Warum ein herabsetzendes Urteil über einen Mann, von welchem man nur Rühmliches mitteilt? Auch Pompejus ist wohl nicht ganz richtig beurteilt. Sein Verhalten bei Entlassung des Heeres nach der Rückkehr aus Asien gestattet eine andre Beurteilung, als wir S. 114 finden. Die Scheu vor einem Gewaltstreich, verbunden mit der Eitelkeit, die sich darin gefiel, durch solche Probe von Mäfsigung zu imponieren, ist nicht gerade als Mangel an Mut auszulegen. Anderseits wird von den grofsen Eigenschaften Sullas gesprochen (S. 110), ja S. 117 ist von dem „grofsen Mithradates" die Rede. Von diesen beiden Männern werden aber mehr Schandthaten berichtet als wahrhaft grofse Thaten. Von dem letzteren werden neben seinen Lastern S. 108 „die ritterlichen Tugenden" hervorgehoben. Die Bezeichnung „der unbedeutende Xenophon" (S. 72) erregt ebenfalls pädagogische Bedenken; das Attribut ist nicht nur überflüssig, sondern vom Übel, da man die Schüler ja durch das Studium der Schriften Xenophons bilden will.

6. Ein Vorzug des Buches ist es, dafs die Betonung der Namen in schwierigen Fällen dem Schüler durch einen Accent angegeben ist. Hier mufs man aber mit dem Verf. rechten, wenn er aussprechen lassen will: Äóler (S. 33 und 34), Teútonen (S. 106 u. 107; ebenso in der deutschen Geschichte, wo wir auch finden Hermínonen S. 1, Usipeten S. 10 und mit ungewöhnlicher Form Vándaler S. 14 u. 15). Die Sache verhält sich aber so. Völkernamen auf *er*, deren vorletzte Silbe kurz ist, betont der Deutsche auf der drittletzten; also Léleger, Véneter, Ligurer, Sé-

quaner, Allóbroger, wie Jaenicke richtig schreibt. Auffallend ist, dafs er nicht Äoler betont, was allein richtig ist, denn das o ist kurz. Anders steht es mit den Völkernamen auf *en*, die wir sämtlich auf der vorletzten Silbe betonen ohne Rücksicht auf deren Quantität, also Äthiópen, Senónen, Semnónen, Sarmáten, Massagéten, obgleich in diesen die Paenultima kurz ist. Also auch Teutónen, Herminónen. Ob ein Völkername auf *er* oder *en* gebildet wird, darüber entscheidet der Gebrauch: eine Regel läfst sich kaum aufstellen. So sagt man immer Vandálen; Vándaler ist eine unberechtigte Neuerung. Bei weniger bekannten und nicht eingebürgerten Namen herrscht zum Teil ein Schwanken, und es ist jedem die Wahl gestattet. Statt des wohl üblicheren „Allobroger" wollen einige sagen „Allobrogen"; immerhin, nur müssen sie dann die vorletzte betonen. So mag auch Verf. statt „Usípeter" vorziehen „Usipeten", nur müfste er dann Usipéten schreiben. Er will S. 77 und 95 Trasímenus, aber mag man den Namen mit zwei oder mit einem *n* schreiben, jedenfalls ist *e* zu betonen; vgl. Ov. Fast. 6, 765. — Ódōaker (S. 126 und deutsche Gesch. S. 17); also dreisilbig und auf der ersten betont. Der Bogen über *oa* kann nur bedeuten, dafs die beiden Vokale so schnell hinter einander ausgesprochen werden sollen, dafs sie fast zu einem und zwar kurzen verschmolzen werden. Bei Jornandes heifst dieser Fürst Odovacer, das führt auf die Betonung Odóaker; im Altdeutschen (s. Hildebrandslied) heifst es Ótachre (das wäre etwas modernisiert Ótaker).

7. Grofse Anerkennung verdient die Sorgfalt, mit der Verf. alles so gestaltet hat, dafs dem Schüler die Sache möglichst erleichtert werde. Viele Schulschriftsteller überschätzen die Fassungskraft und die Arbeitskraft der Schüler. Man läfst unbeachtet, dafs nicht nur von einer Lektion zur andern etwas festgehalten werden soll, sondern dafs am Jahresschlufs das ganze Pensum geistiges Eigentum der jungen Köpfe geworden sein soll. Darum Dank dem Verf., der ihnen erspart, was erspart werden kann, ohne dafs die Gründlichkeit leidet. Nur eine Bemerkung mufs ich machen. Die Erleichterung ist wenigstens einmal nicht an richtiger Stelle angebracht. S. 51 heifst es, dafs die Athener einen glänzenden Sieg über Theben gewannen. Den Schülern soll das Behalten des Namens Oenophyta erspart werden. Aber Ref. meint, bei Erwähnung einer Schlacht mufs auch der Ort angegeben werden, sonst denkt man sich nichts dabei und merkt sich auch die Thatsache nicht. Ist eine Schlacht nicht wichtig genug, dann bleibe sie überhaupt unerwähnt. Da jener Sieg ausdrücklich als glänzend bezeichnet wird, so vermifst man den Namen um so mehr. Etwas Ähnliches gilt von einzelnen Personennamen, die der Verf. in bester Absicht verschweigt. S. 108—109 ist öfter von Feldherren die Rede, die von dem Volke gegen Mithradates geschickt wurden; nur Marius ist mit Namen genannt. Man sieht nicht

deutlich, ob das alles verschiedene Personen sind oder nicht. Durch Nennung der Namen L. Flaccus und Fimbria würden die Vorgänge klarer. Statt dieser neuen Namen könnten zum Ausgleiche andere, wie die Sklavin Ocrisia, der König Genthius u. a., gestrichen werden.

8. Vielleicht der Hauptvorzug des Buches ist die Sprache desselben. Der Ausdruck ist immer korrekt und klar, bezeichnend und natürlich; Stil und Darstellung leicht fliefsend, keine künstlichen und komplizierten Perioden, keine Spur von Schwerfälligkeit und Härte. Sehr glücklich hat der Verf. den rechten Ton getroffen und dem Quartaner ein Muster gegeben, wie er selber erzählen soll. Ref. schliefst sich völlig dem Urteil Friebes über die deutsche Geschichte (a. a. O. S. 37) an. Zu wünschen ist nur eines, dafs künftig solche Parenthesen vermieden werden, welche den Satzbau stören, wie S. 46: „fast alle Bewohner hatten sich auf den Rat des Themistokles (das Orakel von der hölzernen Mauer) . . . geflüchtet"; S. 91 „bis sie mit dem Consul Dentatus (seine Einfachheit) einen Frieden abschlossen"; vor allem aber das kleine stilistische Monstrum S. 107: „Marius übte seine Truppen (von jetzt an meist besitzlose Bürger . . . ausgehoben) Tag und Nacht".

Auf die orientalische Geschichte kann hier, um nicht die Grenzen des zur Verfügung stehenden Raumes zu überschreiten, nicht ausführlich eingegangen werden. Das assyrische Reich müfste nicht hinter dem babylonischen behandelt werden, da es in demselben aufging, sondern wohl am besten beide zusammen; von den arischen Völkern müfsten die Inder an erster, die Perser an letzter Stelle stehen (Verf. hat geordnet: Meder, Perser, Inder). Recht seltsam ist das Schlufswort: „Die Geschichte der orientalischen Völker bietet eine Fülle von belehrenden Thatsachen; man sieht Reiche entstehen, blühen und vergehen; überall sind es Vergehungen der Völker, welche ihren Untergang herbeiführen". Will man diese moralische Betrachtung in der Geschichte anstellen, so möge man es bei Völkern mit freier Selbstbestimmung thun; aber verfehlt ist dieselbe bei „Völkerherden", wie Humboldt die orientalischen Völker nennt. Und unverständlich ist es auch, warum der Verf. gerade hier die Fülle von belehrenden Thatsachen hervorhebt, während doch, je freier ein Volk, desto belehrender seine Geschichte ist.

Auch auf die Vorzüge der angehängten Tabelle kann hier nicht eingegangen werden. Von Druckfehlern ist hervorzuheben S. 84 „die sybillinischen Bücher"; S. 111 Z. 4. v. u. steht „Volstribunat".

Dafs die äufsere Ausstattung musterhaft ist und der Preis ein sehr mäfsiger, braucht bei einem Weidmannschen Verlagsartikel nicht erst ausdrücklich bemerkt zu werden.

Somit seien die Jaenickeschen Arbeiten der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt angelegentlichst empfohlen.

Guhrau. Feodor Rhode.

# DRITTE ABTEILUNG.

## NEKROLOG.

## Paul Eduard Cauer.

Immer seltener werden in dieser Zeit des einseitigen Forschungseifers die Menschen, welche in den Jahren ihrer besten Kraft ein höheres Ideal im Auge haben, das der allseitigen Ausbildung ihrer intellektuellen und moralischen Persönlichkeit. Sie sind leicht kenntlich, diese Kinder eines philosophischeren Zeitalters, kenntlich an dem Gefühl ruhiger Sicherheit, das von ihnen auf jeden Lebens- und Berufskreis ausgeht, in den sie eintreten; kenntlich schon an der Art, mit welcher sie auf jeden Gegenstand des Gesprächs einzugehen und einen wahrhaft förderlichen Gedankenaustausch zu bewirken wissen. Gediegenes Wissen und Können erscheint in ihnen gepaart mit jenem berechtigten Selbstbewufstsein, das sich nicht an den Markt drängen mag; tief innerliche Teilnahme an allem, was das öffentliche und private Leben bewegt, mit weisem Mafshalten in der Äufserung der Gefühle; Mannesmut, der im Notfall seine Überzeugung mit voller Entschiedenheit vertritt, mit einer Zurückhaltung, welcher für gewöhnlich jede herausfordernde Stellung fern liegt. Sie bringen als köstliche Errungenschaft einer im Reich der Ideale verbrachten Jugend mit die „stille Seele, die der Ruhe heiliges unerschöpftes Gut bewahrt."

Solch ein Mann war Cauer. Er hatte Talent, Kenntnisse und Fleifs genug, es zu einem bedeutenden Historiker zu bringen; aber eben der von Jugend auf ihm eingepflanzte, auf allseitige Ausbildung der Persönlichkeit gerichtete Idealismus liefs in ihm jene Leidenschaft, jenes selbstsüchtige Interesse nicht aufkommen, das sich von Anfang an auf ein enges Gebiet konzentriert, um darin alle Mitstrebenden zu überragen. Er hat sich als Schriftsteller auf mannigfachen Gebieten versucht und alle seine Arbeiten[1])

[1]) 1) De Karolo Martello. Berol. 1840. Diss. inaug. 2) Quaestionum de fontibus ad Agesilai historiam pertinentibus pars prior. Vratisl. 1867. Habilitations-Schrift. 3) Über die Urform einiger Rhapsodien der Ilias. Berl. 1850. 4) W. v. Humboldts Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Herausg. v. C. 5) Geschichtstabellen. Bresl. 1854. 25. Auflage 1880. 6) Über die Caesares des Kaisers Jul. Apost. Bresl. 1856. Programm des Magd. 7) Friedr. der Grofse und das klass. Altertum. Bresl. 1863.

gen Zeugnis ab von seinen soliden Studien nicht minder als von der Klarheit seines Urteils und der Eleganz der Form. Aber nicht auf diesen Arbeiten beruht Cauers Bedeutung; hat doch, von den allerdings vorzüglichen Geschichtstabellen abgesehen, keine seinen Namen in weite Kreise getragen. Er hat sich als Lehrer am Gymnasium und an der Universität, als Direktor, als Stadtschulrat gleichmäfsig bewährt und in jeder Stellung Anerkennung erworben. Aber auch das scheint mir seine gröfste Leistung nicht zu sein; vielmehr ist diese eben in jener unermüdlichen Selbstbildung zu sehen, mit welcher es ihm von Jugend auf so heiliger Ernst gewesen ist. Seine Tagebücher, seine Briefe, der Anfang einer Autobiographie geben davon ein wunderbares und wahrhaft ergreifendes Bild. Ich glaube deshalb auch dem Andenken des werten Mannes nicht besser gerecht werden zu können, als indem ich es versuche, auf Grund dieser Quellen seine Entwickelungsgeschichte — allerdings im Umrifs nur — darzulegen. Auf die Jugendzeit wird dabei am meisten Gewicht gelegt werden müssen, wie denn nach einem bewährten Wort Rankes das Interesse sich meistens im Werden konzentriert und abnimmt, sowie das Leben so zu sagen zum Geschäft wird.

Paul Eduard Cauer entstammt einem kernhaften Geschlecht. Der Grofsvater hatte sich vom Barbier zu einem der angesehensten Ärzte in Dresden heraufgearbeitet. Von den fünf Söhnen desselben ist der jüngste, Emil in Kreuznach, durch seine künstlerische Thätigkeit bekannt und nachmals durch seine beiden Söhne Karl und Robert noch weit übertroffen worden. Der älteste, Ludwig, sollte in Berlin Medizin studieren, wurde aber, wie so mancher hochstrebende Jüngling jener Zeit, durch Fichtes gewaltige Persönlichkeit bestimmt, Kraft und Leben der Jugenderziehung zu widmen. Erst nach endlosen Schwierigkeiten gelang es seinem unermüdlichen Eifer, mit gleichgesinnten Freunden in Berlin eine Erziehungsanstalt zu gründen, die Pestalozzis Grundsätzen auch im Norden Bahn brechen sollte. Ludwig Cauer, der Vater unseres Paul Eduard, war ein Idealist im besten Sinne. Ganz erfüllt von dem Glauben an die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur verwaltete er das Amt, zu dem ihn das Vertrauen seiner Alters- und Studiengenossen berufen, mit voller begeisterter Hingebung. Sein hoher sittlicher Ernst, gepaart mit jener liebenswürdigen Milde, der die Jugend so sympathisch entgegenkommt, gab der ganzen Anstalt ihr Gepräge. Im Jahre

---

Gratulationsschrift an Fr. Haase. 8) Friedrichs des Grofsen Gedanken über fürstl. Gewalt. Berl. 1863. 9) Über die Flugschriften Friedrichs d. Gr. zur Zeit des siebenj. Krieges. Potsd. 1865. Progr. 10) Zur Geschichte der Wortbedeutung in der deutschen Sprache. Hamm 1870. Progr. 11) Friedrichs des Grofsen Grundsätze über Erziehung und Unterricht. Danz. 1873. Progr. 12) Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage. Berl. 1878. 13) Zum Andenken an Gotth. Ephr. Lessing. Berl. 1881. 14) Karl Gottlob Schönborn. Ausgew. Schulreden nebst einem Lebensabrifs. Breslau 1872. Dazu zahlreiche Aufsätze und Rezensionen im deutschen Museum, den preufs. Jahrbüchern, den Schriften der vaterländischen Gesellschaft in Breslau, den Schlesischen Provinzialblättern, der Zeitschrift des Vereins für Gesch. und Altertum Schlesiens, dem neuen Lausitzischen Magazin, dem Sonntagabend, der Zeitschrift für preufs. Geschichte und Landeskunde, der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

1826 wurde dieselbe aus dem Gewühl der Hauptstadt heraus nach Charlottenburg verlegt, und hier verlebte nun der älteste und einzige Sohn, unser Paul Eduard, geb. am 18. Aug. 1823, unter den günstigsten Bedingungen für äufseres und inneres Gedeihen seine glücklichen Knabenjahre. Neben dem Vater eine reichgebildete Mutter von feinem Geschmack, unter dem grofsen Eindruck der Freiheitskriege mit unwandelbarer Vaterlandsliebe erfüllt; neben dem Elternhause eine Erziehungsanstalt, die damals zu den tüchtigsten in ihrer Art gehörte. Unter den Lehrern verdienen Kalisch, Magnus und Fr. Haase besondere Erwähnung; der erste — nachmals Direktorialgehülfe an der Königl. Realschule in Berlin — wufste den deutschen Unterricht sehr anregend zu gestalten; Magnus weckte in der Mathematik durch eine streng heuristische Methode, wie sie freilich nur einem kleineren Schülerkreise gegenüber möglich ist, die Selbstthätigkeit im Urteilen und Schliefsen in ungewöhnlichem Grade; Haase endlich, mit dem Cauer später noch häufig zusammentraf, mag die Neigung zu geschichtlichen Studien wohl zuerst in die Seele des Schülers gelegt haben. Ein besonderer Vorzug dieser kleinen Pädagogien ist die Möglichkeit einer durchaus individualisierenden Lehr- und Erziehungsmethode. In jedem Unterrichtszweig wurden die gleichmäfsig Fortgeschrittenen zu kleinen Gruppen zusammengefafst, so dafs die Vorzüge des Privatunterrichts und der öffentlichen Schulen vereinigt waren. Wo immer sich eine technische Fertigkeit zeigte, da war auch Gelegenheit zur Ausbildung gegeben. Vorzüglicher Zeichenunterricht, auf allseitige Förderung der Anschauungsfähigkeit berechnet, führte zuletzt auch zur Ausbildung des Kunstsinnes, dem die schönsten Kupferstiche an den Wänden ohnehin frühzeitig Nahrung gaben. Musikalische und dramatische Aufführungen wurden von Lehrern und Schülern mit Eifer betrieben; der Turnunterricht, aus den öffentlichen Schulen verbannt, fand hier um so dankbarere Schüler, und die mannigfachsten Turnspiele wurden mit jener Virtuosität und Lust ausgeführt, die aus der täglichen Übung erwächst. Unter diesen Verhältnissen entwickelte sich der Knabe ungewöhnlich schnell, und der Vater, stolz auf seinen Erstgeborenen, konnte sich mit der Hoffnung schmeicheln, „dafs der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein bess'rer". Da erlag der unermüdliche Mann plötzlich in einer Sitzung der Stadtverordneten einem Herzschlag (24. Sept. 1834), und der elfjährige Knabe wurde des besten Erziehers beraubt grade in einem Alter, wo er desselben zumeist bedurfte. Direktorensöhne, zumal in Internaten, wo alles vom Leiter der Anstalt abhängt, sind an sich leicht der Gefahr ausgesetzt, von Lehrern und Schülern verzogen zu werden; in diesem Fall kam noch der Einfluſs einer Mutter dazu, deren zärtliche Liebe zu den Kindern von einer gewissen Schwäche und Nachgiebigkeit nicht frei war. Es stand zu befürchten, dafs der Knabe, ausschliefslich weiblicher Leitung überlassen, in Weichlichkeit und Schlaffheit verfallen würde. Da war es denn ein wahres Glück für ihn, dafs die Mutter sich durch den Vormund bestimmen liefs, ihn nach kurzem Aufenthalt in Berlin der Anstalt in Schulpforta anzuvertrauen. Einer der oben genannten Lehrer, Fr. Haase, war seit kurzem als Adjunkt dort angestellt, und diesem wurde Cauer im Frühjahr 1835 übergeben, damit er gleichzeitig als Extraneus in die Untertertia der Anstalt eintrete.

Die Briefe des Pflegers an die Mutter beweisen ebenso wie die des Schülers, dafs er in die rechten Hände gekommen war. Ein heroischer Kampf

rde von beiden gegen die Neigung zur Schlaffheit, zum behaglichen Sich-
nenlassen geführt, oft mit sehr energischen Mitteln und jedenfalls mit dem
sten Erfolg. Ein rührendes Zeugnis dafür legt ein Brief des Zwölfjährigen
die Mutter ab, worin er erzählt, wie tief er von einer Ansprache des
staltsgeistlichen, Inspektor Schmieder, getroffen worden sei. Indem der
ediger das sogen. „gute Herz" schilderte, das unter Thränen Vorsätze
ßt, die es doch nicht die Kraft hat auszuführen, „wurde ich, schreibt er,
ergriffen, dafs ich mich der Thränen nicht enthalten konnte. Oft, ich
ifs es leider gestehen, habe ich viele gute Vorsätze gefafst und immer mit
nnenden Augen, nie aber war ich stark genug, sie so auszuführen, wie ich
ir vorgenommen hatte. Ich bin überzeugt, liebe Mutter, du wirst es mir
rzeihen, wenn ich jetzt nochmals feierlich verspreche, mich zusammenzu-
hmen, mich in meiner Gewalt zu haben. Gott gebe mir Kraft dazu!"
s blieb nicht beim guten Willen; die Mitteilungen des Pflegers lauten bald
ht hoffnungsvoll, und die Censuren werden von Semester zu Semester
sser. Das schönste Zeugnis liegt darin, dafs der Knabe dem Tutor seine
chtung und Liebe ungeschwächt bewahrte, obwohl dieser auch vor dem
rwurf ein rauher Arzt zu sein nicht zurückschreckte[1]). Im Herbst 1836
ßte Haase, der Teilnahme an der Burschenschaft angeklagt, Schulpforta
rlassen, und C. wurde ein Semester später als Alumnus ganz in die Anstalt
fgenommen. Konnte er darin zunächst eine Anerkennung seines redlichen
trebens dankbar begrüfsen, so blieben ihm in der neuen Stellung doch auch
hwere Kämpfe nicht erspart. In den Briefen an die Mutter vom Winter
37/38 klagt er immer wieder, dafs ihn etwas niederdrücke, was er dem
pier nicht anvertrauen möge; in den Weihnachtsferien will er persönlich
ßt der Mutter davon sprechen. Doch sei es, dafs er daheim nicht die
elegenheit oder den Mut gefunden, er kommt zurück, ohne seine Brust
stlastet zu haben; endlich anfangs Februar kommt's heraus, heraus mit der
nzen Rückhaltlosigkeit eines treuen kindlichen Gemüts, das sich weinend
i die Brust der Mutter wirft und ihr sein ganzes Herz ausschüttet. Er
t dieselbe Erfahrung gemacht, die den grofsen Kurfürsten aus dem Haag
s Lager von Breda trieb, die den jungen Arndt veranlafste, das Gymnasium
i Stralsund jählings zu verlassen und nach Rügen zurückzukehren, die
fahrung, die unverdorbenen Knaben selten erspart bleibt, wenn sie in den
hren der Entwicklung auf einmal in einen gröfseren Kreis junger Leute
rsetzt werden. „Der Grund meines Kummers, schreibt er, liegt nicht in
n Lehrern, die sind jetzt ganz zufrieden mit mir, er liegt lediglich in
einen Mitschülern. Diese sind nämlich durchaus sittenlos. Ich meine nicht
ch, obgleich das auch der Fall ist; ich meine nicht faul, obgleich auch
s nicht fehlt; ich meine nicht lügenhaft, obgleich das in vollem Mafse
r Fall ist; ich meine sittenlos, du wirst wohl wissen, was ich darunter
rstehe, sittenlos in Reden und auch in Thaten. Ehe ich Alumnus wurde,
merkte ich das nicht; jetzt aber liegt alles offen vor mir, und ich selbst

[1]) So durfte C. in den Sommerferien 1836 nicht in die geliebte Heimat,
il er sich kurz zuvor durch seine Mitschüler hatte bereden lassen, nach-
sehen, wie viele Fehler sie in ihren Heften hätten. „Ich hielt es anfangs
r einen kleinen Fehler, jetzt aber sehe ich ein, dafs die Sache, wenn
u sie von der rechten Seite auffafst, ein grofses Vergehen ist."

habe vieles gehört, was ich lieber nicht wüfste, und manches gesprochen, w
ich gern ungesagt machte". Es liegt in diesem Bekenntnis die ganze Aus
eines reinen Herzens, das sich von seiner Umgebung gefährdet sieht und si
ihr doch nicht entziehen kann. Glücklicherweise pflegt unter normal
Verhältnissen der Einfluſs solcher schlimmen Umgebung, die vom Cyſſism
im Reden und Handeln Profession macht, nur ein sehr vorübergehender
sein; die besseren Knaben sondern sich rasch von den Verführern, und n
selten geht die verderbliche Wirkung überhaupt über die Untersekun
hinaus. So war's auch in diesem Falle. Unterstützt von seinem Spezia
pfleger, Dr. Fickert, fand sich Cauer bald zurecht; er entdeckte ein
näheren Umgangskreis, auf den sein jugendlich scharfes Urteil in kein
Weise paſste, und seit der Konfirmation, zu welcher er im Namen aller d
Gelöbnis aufzusetzen hatte, verstummen alle derartigen Klagen und Anklage
Nichts aber wäre verkehrter, als wenn man aus diesen Vorgängen den Schlu
ziehen wollte, Cauer habe in Schulpforta zu den Duckmäusern oder Grille
fängern gehört. Er gehörte im Gegenteil zu den frischesten und leben
vollsten Knaben, und seine Schilderungen der Schulfreuden, des Stiftung
festes, der Bergtage, der Fastnacht, der Geburtstage des Königs, des Rekto
u. s. w., beweisen, daſs er bei alledem mit voller Seele war. Dem alt
Portenser muſs das Herz aufgehn bei der Lektüre seiner teilweise mit de
glücklichsten Humor geschriebenen Mitteilungen. Sie werden noch ergän
durch einige Reisetagebücher, deren erstes und ausführlichstes von ein
groſsen Reise berichtet, die der Vierzehnjährige mit einem Onkel an d
Rhein und nach Holland gemacht hat. Die Deutlichkeit und Klarheit d
Beobachtung, das redliche Bemühen, sich von allem Gesehenen und E
lebten Rechenschaft abzulegen und dauernden Gewinn daraus zu ziehen, d
durchgängig korrekte und gewandte Prosa haben für das jugendliche Alter d
Schriftstellers etwas geradezu Überraschendes. Und wenn das erste dies
Tagebücher zuweilen einen weltschmerzlichen Ton[1]) anschlägt, so atm
dafür in den beiden andern, die von einem Ausflug in die sächsische Schw
und einer Harzreise (1839) erzählen, aus jeder Zeile fröhlichste Jünglingsl
am Wandern und Genieſsen, an der Überwindung von Hindernissen, dan
barste Hingabe an die Herrlichkeit der Schöpfung. In gleicher Weise werd
auch die Briefe an die Mutter mit jedem Jahr zuversichtlicher, fröhliche
er kann von immer günstigeren Censuren, von seinen Erfolgen als Obergese
als Famulus bei Prof. Jacobi, als Festpoet bei der Klopstockfeier berichte
Er erzählt auch, oft mit einem ganz ausgelassenen Humor, von aller
kleinen Extravaganzen, von den fürchterlichen Folgen einer Generalvisitati
wobei seine schönen Vorräte an Kaffee und Thee durch eine Haus- od

[1]) z. B. in den eigentümlichen Betrachtungen, die der Knabe im Städ
schen Institut zu Frankfurt a. M. über die verschiedenen Malerschulen anstel
„In den Bildern der deutschen Schule blickt deutlich die wahre und getre
Abzeichnung des Lebens durch, man sieht daher auf allen Gesichtern etw
Leidendes, während umgekehrt in den Bildern der niederländischen Sch
nur die fröhliche Seite des Lebens aufgefaſst ist, wie denn auch die Nied
länder ein fröhliches sorgenfreies Leben führen; auf den italienischen Bilde
aber spricht sich überall Üppigkeit und sinnliche Fülle aus, daher hab
diese Bilder nichts Natürliches."

vielmehr Pultsuchung des Prof. Koberstein entdeckt wurden; „ach Mutter, Mutter, hin ist hin! Verloren ist verloren“ mufs er mit Bürger singen. Unter den Lehrern wirkten neben dem Spezialpfleger Fickert besonders anregend Grubitz durch seinen klaren und eindringlichen Vortrag der alten Geschichte; Steinhart, der in meisterhafter Art in die Lektüre der griechischen Klassiker einführte; Wolff als gediegener Latinist, der die Fortschritte seiner Schüler in der lateinischen Komposition mit wahrhaft väterlicher Freude verfolgte; Koberstein, bei welchem man in der Geschichte der deutschen Litteratur und Sprache die sichersten Kenntnisse erwerben konnte; der ältere Jacobi, der durch seine treffliche Methode den mathematischen Unterricht in kurzer Zeit aus gänzlichem Verfall zu ungewohnter Blüte erhob; endlich die beiden geistlichen Inspektoren Schmieder und Niese, von welchen namentlich der erstere nach Cauers eigenen Worten das echte Bild lauterer, den ganzen Menschen durchdringender Religiosität, eine wahre Johannisnatur darstellte.

So nahte die Zeit des Abiturientenexamens, die ihm eine harte Prüfung bringen sollte. Kurz vor Beginn des schriftlichen Examens wurde er ernstlich krank, und die Sorge, dadurch vielleicht zurückgehalten zu werden, verschlimmerte noch das Leiden. Indessen wurde ihm eine nachträgliche Prüfung bewilligt, die, ein Zeichen des allgemeinen Vertrauens, ungemein leicht war; das mündliche Examen dauerte kaum eine Stunde. Er sehnte sich herzlich darnach, nunmehr selbständig nach eigenem Studienplan und in ununterbrochener Folge arbeiten zu können; er war reif für die Universität. Aber stets hat er des sechsjährigen Aufenthalts in Schulpforta mit Dankbarkeit gedacht, tief davon durchdrungen, dafs er bei einer häuslichen Erziehung unter den gegebenen Verhältnissen in Weichlichkeit und Ungebundenheit hätte versinken müssen.

Von Ostern 1841 ab studierte er in Berlin; er entschied sich nach einigem Schwanken für Philologie und Geschichte, und zwar fafste er von Anfang an die akademische Laufbahn ins Auge. Unter den Lehrern in Berlin übte keiner einen gröfseren Einfluss auf ihn aus als Ranke, dessen klare, lebhafte, fast dramatische Darstellungsweise ihm damals als unerreichbares Vorbild galt. Indessen wollte Cauer nicht zu denen gehören, deren Gesichtskreis sich auf das erwählte Fachstudium beschränkt und alles andere nur vom Standpunkt desselben betrachtet. Für die Geschichte hat er sich nur darum entschieden, weil sie in ihrer höchsten Vollendung die Wissenschaft vom Menschen ist und mit der Philosophie zusammenfällt. Im übrigen ist seine Teilnahme in Berlin fast mehr auf schöne Litteratur und Kunstgeschichte als auf das erwählte Fachstudium gerichtet. Er stellt eingehende Betrachtungen über Tiecks Novellen, über Goethe, Uhland, Bettina an; die Stanzen Raphaels werden einem gründlichen Studium unterzogen; in Rankes Vorlesungen über den dreifsigjährigen Krieg kommt ihm der Gedanke, Gustav Adolf zum Helden einer Tragödie zu machen. Daneben erfreut er sich in vollem Mafs des reichen und schönen Familienkreises, der sich ihm in Berlin öffnete. In den Ferien aber treibt ihn die Wanderlust bald nach Rügen, bald nach Thüringen und in den vielgeliebten Harz.

Im Herbst 1842 vertauschte er Berlin mit Heidelberg. Auf der Reise dahin hatte er in Köln Gelegenheit, der Grundsteinlegung zum Fortbau des Domes beizuwohnen. Die Rede des Königs machte einen mächtigen Eindruck

auf ihn. „Es liegt doch, schreibt er der Mutter, etwas wunderbar Grofses und Erhebendes darin, wenn ein König so zu seinem Volk redet, es persönlich und mündlich von dem, was er denkt und fühlt und sinnt, unterrichtet. Die ganze neuere Geschichte hat Ähnliches nicht aufzuweisen; diese Kunst des Königs, der mit dem Flufs der Rede die Kraft und Intensität einer eminenten Persönlichkeit vereinigt, giebt ihm eine Macht über die Gemüter, wie nicht leicht etwas andres. Wenn er wollte, ganz Deutschland gehörte ihm. Ich safs neben einem Schweizer aus Graubünden, einem Erzrepublikaner; aber er gestand mir, dafs er zu Thränen gerührt gewesen sei, und es war ein biederer, herrlicher Mann. Der Jubel, als der König geschlossen, war wirklich unnennbar und ich stimmte aus vollem Herzen darin ein."

Liefs ihn die weit ausgedehnte Reise noch einmal recht das Glück geniefsen, einer liebenswürdigen grofsen Familie anzugehören, so fühlte er sich dagegen in Heidelberg um so vereinsamter. Er dürstete nach teilnehmendem Entgegenkommen, nach geselligem Verkehr, die Worte Liebe und Freundschaft bedeuteten ihm etwas, und die Schönheit der Natur liefs ihn, anfänglich wenigstens, den Mangel eines angemessenen und förderlichen Umgangs nur um so bitterer empfinden. Es stand ihm durchaus frei, in eins der Corps einzutreten, und der Vormund war einigermafsen verwundert, dafs er von dieser Erlaubnis keinen Gebrauch machte. Ihn aber hatte nach den ersten Besuchen bei den „an sich sehr gastlichen und netten" Westphalen und Borussen die innere Hohlheit des Treibens abgeschreckt. „Sie suchen schreibt er, im Trinken und Pauken den Ernst des Lebens und sprechen von wissenschaftlichen Arbeiten nur ironisch wie von einer Sache, deren man sich zu schämen habe; der Preis ist mir zu teuer." Der treffliche Schlosser bestärkte ihn in diesem Entschlufs. „Das kindische Treiben der Studenten, sagte er einmal zu ihm, thut mir in der Seele weh. Entsetzlich, dafs es die Regierungen ausdrücklich begünstigen, um edlere Bestrebungen nicht aufkommen zu lassen!" Auch unter den übrigen Studenten vermifste Cauer jenen weiten wissenschaftlichen Geist, der den Umgang mit seinen Berliner Freunden so fruchtbar gemacht hatte. Aber aufgewogen wurde alles dieses durch den Verkehr mit Schlosser. „Hätte ich, schreibt er am Schlufs des zweiten Semesters, hier auch nichts gehabt als den Umgang mit diesem herrlichen Mann, so würde das schon hinreichender Gewinn meines hiesigen Aufenthalts sein." In Schlossers Vorlesungen, in seinen Büchern vergifst er alles um sich her und sich selbst. Indem er Schlosser mit Ranke vergleicht, findet er, dafs der letztere zwar planer, lichtvoller, umfassender sei, Schlosser aber mehr tief die Geschichte auffasse, dafs er nicht so sehr Material geben als zeigen wolle, wie man Geschichte lerne; Ranke wolle gefallen, Schlosser belehren. Doch entgeht dem kritischen Zuhörer bei aller Bewunderung auch nicht die schwache Seite des Meisters. Schon der an ein Diktat geknüpfte Vortrag ist sehr mangelhaft; bei den weitläufigen Explikationen, warum dies und das im Diktat erwähnt sei, anderes nicht, kommt man über dem fortwährenden Warum fast nicht zu dem Was. Schlimmer aber ist der Mangel an philosophischem Studium; Schlosser leitet aus einzelnen historischen Thatsachen allgemeine Sätze ab, als wenn sich diese je aus einem oder mehreren Fällen ableiten liefsen; es fehlt eben der letzte Schritt, das Warum zu untersuchen, das eigentlich Philosophische. Bei alledem bleibt Schlosser

das Urbild eines tüchtigen Universitätslehrers, da er die beiden an sich durchaus verschiedenen Fähigkeiten, das Forschen und das Lehren, in hohem Grad in sich vereinigt[1]). — Wie Ranke in Berlin, so hat Schlosser in Heidelberg einen hervorragenden Einfluſs auf Cauer geübt, ohne daſs man ihn übrigens den Schüler des einen oder des andern nennen könnte. Cauer war schon als Student ein durchaus selbständiger Denker; auch war ihm, wie gesagt, das Studium der Geschichte keineswegs Selbstzweck, sondern nur eines der Mittel zu dem höchsten Ziel einer allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung. Hörte er doch in Heidelberg eben so viele juristische und philologische als historische Collegia. Besonders aber suchte er in dem stillen Winter seine Ansichten über die Religion zur vollen Klarheit zu bringen; das Heidelberger Tagebuch, das ein treuer Spiegel seines Denkens, Dichtens und Trachtens sein sollte, giebt auch darüber ausführlich Kunde. Anfangs — um die Hauptstationen des Entwickelungsganges kurz zusammenzufassen — anfangs nur fremder Autorität folgend, habe er sich während der letzten Jahre in Pforta dem Glauben in die Arme geworfen und zwar mit dem bestimmten Bewuſstsein: Nur weil ich glauben *will*, bin ich Christ. Dann machten ihn in Berlin Schellings vergebliche Versuche, den Glauben philosophisch zu begründen, irre. Schelling konnte die Notwendigkeit des Glaubens so wenig philosophisch darlegen, daſs er sich im Gegenteil gleich zu Anfang zu der Erklärung genötigt sah, seine Philosophie sei auch nur für die Wollenden. Was Schelling begonnen, vollendete Hegel. Das Christentum, so fixiert Cauer nun seine Überzeugung, darf für den Forscher zunächst nichts anderes sein als eine historische Erscheinung, die als solche ihre Bedeutung für die Entwickelung des Menschengeschlechts nie verlieren wird, der ich aber keineswegs ein höheres absolutes Recht ewigen Bestehens zugestehen kann. Das ist nicht etwa das Resultat von Forschungen, wie sie Straufs oder Br. Bauer angestellt haben; vielmehr ruhen diese Forschungen selbst nur auf der Voraussetzung jener Annahme; es ist der Standpunkt des modernen Denkers, wie ihn besonders Kant wissenschaftlich begründet hat, der aber selbst wieder ein Geschöpf seines Zeitalters war. — Doch es würde weit über das uns gesetzte Maſs hinausgehen, auch nur die bedeutendsten Stellen des Heidelberger Tagebuchs im Auszug mitzuteilen. Dasselbe giebt nicht nur über Cauers inneres und äuſseres Leben die reichhaltigsten Aufschlüsse, sondern enthält auch so viele und treffliche Bemerkungen von allgemeinem Interesse, daſs ein vollständiger Abdruck desselben angezeigt wäre. Hier sei nur noch des bedeutenden Wortes gedacht, das Schlosser dem

[1]) Die Mitteilungen Cauers aus dem persönlichen Verkehr mit Schlosser sind durchgängig von allgemeinem Interesse. So setzt Sch. ihm einmal auseinander, das Beste und Verdienstlichste, was er geschrieben, seien die letzten Bände der Geschichte des Altertums. Diese Zeit des Absterbens zur lebendigen Anschauung zu bringen, indem in ihr die Keime des Mittelalters bereits nachgewiesen würden, das sei die schwerste Aufgabe für den Historiker gewesen. Gibbon habe es schon deshalb nicht vermocht, weil eine solche Zeit zu glänzenden Schilderungen keine Gelegenheit geboten. Aber dieses Hauptverdienst sei bis jetzt nicht erkannt, selbst Gervinus meine, er — Schl. — habe mit Constantin abbrechen sollen, da er doch gerade nur um des Folgenden willen das Frühere geschrieben.

scheidenden jungen Freund, den er sich für die Zukunft als Kollege wünschte, mit auf den Weg gab: „Verlieren Sie das nie aus den Augen es macht sich nichts, es wird."

An den Aufenthalt in Heidelberg schlofs sich eine ebenso genufsreich als bildende Reise durch die Schweiz, Ober-Italien, Tyrol und Bayern; i Spätherbst 1843 wurde das Studium in Berlin wieder aufgenommen. Hier nu fühlte Cauer sich so wohl und ganz in seinem Element, dafs er einstweile gar kein Bedürfnis empfand, dem Tagebuch seine Gedanken und Erfahrunge mitzuteilen, er hatte ein besseres Publikum dafür. Erst als er durch de Militärdienst seit 1. Okt. 1844 in neue und fremdartige Verhältnisse eintrat griff er wieder zum verschwiegenen Büchlein und beichtete mit der Fede Und wenn die Notizen jetzt seltener werden, so sind sie dafür um so ab gerundeter, durchdachter. Zunächst beschäftigte ihn, was ihm am nächste lag, die Dienstpflicht. Er hatte sich willig, ja freudig gestellt, jetzt abe fand er, dafs die Einrichtung der allgemeinen Wehrpflicht denn doch ga zu isoliert stehe, da ihr nur eine republikanische Form des gesamten Staats wesens ganz entsprechen würde. Und selbst dies vorausgesetzt, bleibt z bedenken, dafs in unserer Zeit die Individualität zu gröfserer Berechtigun und vielseitigerer Ausbildung gekommen ist als in den antiken Republiken wie viel drückender mufs da dem Gebildeten das militärische Joch erscheinen welches aufs konsequenteste dem einzelnen gerade das Aufgeben jeder indi viduellen Eigentümlichkeit zumutet. Indessen liefs ihm der Dienst doc Zeit, nicht nur seine Dissertation über Karl Martell zu vollenden, sonder auch mancherlei andere historische und ästhetische Studien zu treiben. Di aphoristischen Notizen im Tagebuch geben den Beweis dafür[1]).

Ostern 1846 verliefs Cauer — nunmehr Dr. Cauer — Berlin, um i Breslau am Elisabethgymnasium sein Probejahr abzulegen und sich dann a der Universität zu habilitieren. Er fand hier seine beiden Pflegeväter an Schulpforta wieder, Haase an der Universität, den andern, Fickert, a Gymnasium; aufserdem fehlte es ihm nicht an Bekannten und Verwandte Wurde ihm dadurch der Eintritt in das Amtsleben sehr erleichtert, so macht ihm doch die Doppelaufgabe, sich gleichzeitig in den Gymnasialunterrich einzuleben und für die Universität vorzubereiten, nicht geringe Mühe. Auc fühlte er den fertigen ausgeprägten Universitätslehrern gegenüber nur zu deut lich, dafs ihm die entsprechende innere Abgeschlossenheit fehlte. Viel leichte

[1]) Hier einige — nicht der bedeutendsten, wohl aber — der kürzesten „Man könnte sagen, Cromwell habe ebensoviel von Robespierre als vo Napoleon in sich." — „Ranke verteidigt unsern Beamtenstaat damit, wi jeder die Kunst treibe, auf die er sich verstehe, so müsse er um so meh auch das Regieren denen überlassen, die sich darauf verstehen; dies Räsonne ment hat schon Aristot. (Polit. p. 91. 92 Göttl.) widerlegt: Wie der Koc seine Sachen macht, weifs der Esser am besten." — „Das Tragische i Shakespeares Julius Cäsar ist nicht Cäsars Untergang, sondern der Unter gang der Republik." — Bei Gelegenheit einer Leichenrede: „Es kam mi vor, als wenn mit kaltem Eisen eine schmerzhafte Wunde sondiert würde." – „Der orientalische Geist war der Natur unterworfen, der hellenische er kannte sie, der römische bekämpfte sie, der mittelalterliche floh sie, de moderne Geist machte sie sich dienstbar."

wurde es ihm, im Gymnasium allen Anforderungen zu entsprechen und jenen sichern Takt im Verkehr mit der Jugend zu gewinnen, der ihn während seiner ganzen pädagogischen Laufbahn auszeichnete. Die Habilitation an der Universität mit ihren verschiedenen Zwischenstufen, Dissertation, Disputation, öffentlichem Vortrag, zog sich bis zum Herbst 1847 hin; dann begann der junge Privatdozent seine Vorlesungen über griechische und römische Geschichte. Die eindringenden Betrachtungen, mit welchen er auch diese Phase seiner Entwickelung im Tagebuch begleitete, verdienen wohl eine summarische Darstellung. Der Mann der Wissenschaft mufs sich, so meint er, im Beginn seiner Laufbahn in vollen Zügen an allgemeinen Ideen berauschen, wenn er nicht ewig ein Pedant, ein Wagner bleiben will. Im Mannesalter aber wendet sich das Interesse mehr und mehr dem Konkreten und Einzelnen zu, und an der Stelle, wo der von der Thätigkeit umfafste Kreis am engsten ist, wo sich alle Kräfte im höchsten Grad konzentrieren lassen, da mag denn die bisher mehr rezeptive Thätigkeit in die produktive umschlagen. Wer beim Produzieren mit dem Allgemeinen anfängt, der wird stets ein oberflächlicher und hohler Skribent bleiben. Bringt er aber aus den Jugendjahren das formale Können, die geistige Schlagfertigkeit mit, so gilt es nun, sie an einem reichen und soliden Inhalt in Ausübung zu bringen. An welchem, das wird, wer ein rechter Kerl ist, schon finden, jedenfalls an einem solchen, bei welchem er mit dem Herzen, mit einem echten πάθος arbeiten kann. Und wo wäre das mehr der Fall, als wenn man der zersetzenden, alles Stoffliche verflüchtigenden Bildung unserer Zeit grofse und tiefe historische Anschauungen entgegenstellte! Diese aber sind nirgends reiner zu schöpfen als im klassischen Altertum; bei den Griechen, dem Volk der Theorie, den Römern, dem Volk der Praxis. Die grofsartigsten Erzeugnisse des Altertums sind die, in welchen diese beiden Nationalitäten konkurriert haben. Diesem Räsonnement entsprechen denn auch die Themata seiner Vorlesungen.

Cauer las in Breslau nach amtlichen Zusammenstellungen: Einleitung in das historische Studium, Quellenkunde der alten Geschichte, Geschichte des Altertums, Römische Geschichte, Geschichte der Römischen Kaiser, Geschichte der Staatsformen des Altertums; aufserdem hielt er noch verschiedene Semester hindurch historische Übungen. An Zuhörern fehlte es ihm nicht, und auch die Fakultät erkannte die Dienste an, die er durch seine anregenden Vorlesungen der Universität geleistet habe.

Die Zeit war übrigens für ruhiges wissenschaftliches Arbeiten wenig geeignet, und Cauer hätte nicht ein so offenes Auge und ein so warmes Herz haben müssen, um von der grofsen politischen Bewegung von 1847—50 unberührt zu bleiben. Er war Mitglied des konstitutionellen Wahlausschusses für Schlesien, war auch journalistisch für die Sache desselben thätig und legte eine Zeit lang auf seine mannigfachen litterarischen Arbeiten mehr Wert als auf seine akademische Thätigkeit. Als er dann aber im Jahre 1851 seine Verheiratung ins Auge fafste, stellte sich das Bedürfnis einer gesicherten amtlichen Existenz so energisch ein, dafs er einstweilen alle höher gerichteten Pläne aufgab und eine Stelle als Lehrer am Magdalenen-Gymnasium in Breslau annahm. Damit war denn auch für ihn der Zeitpunkt gekommen, wo nach dem oben erwähnten Wort Rankes das Leben mehr zum Geschäft wird und an allgemeinem Interesse verliert[1]). Am Magdalenengym-

[1]) Für den weiteren Lebenslauf Cauers standen mir aufser eigenen Er-

nasium blieb Cauer volle zwölf Jahre, allmählich aufsteigend und mehr und mehr den für seine Begabung geeigneten Boden findend. Der Elementarunterricht im Griechischen in einer mit 60—70 Schülern gefüllten Quarta bei halbjährigem Versetzen verlangte wohl eine handfestere Disziplin als sie in seiner Natur lag. „Quartaner und Tertianer, berichtet einer der mit ihm aufgestiegenen Schüler[1]), waren nicht die geeigneten Personen, um einen Lehrer völlig zu schätzen, dessen Wesen wissenschaftliche Tiefe und edle, von den Klassikern aller Zeiten gesättigte Humanität war. Aber das instinktive Gefühl der Jugend für den geistigen Wert und das reine ungemischte Wohlwollen dieses Mannes trug ihm schon damals unsere volle Liebe ein und liefs uns Reue empfinden wenn die weniger liebenswürdigen Äufserungen unserer Jugendkraft ihm einmal das Leben in der Klasse schwer machten." Es wurde anders, als ihm (nach Tzschirners Abgang, Ostern 1855) Geschichte und Deutsch, später auch der Unterricht in den alten Sprachen in den oberen Klassen übertragen wurde. Hier gewann sein Unterricht Leben, Wärme und anregende Kraft, so dafs er bei vielen Schülern fürs ganze Leben bestimmend wirkte. Auch pflegte er sich bei den empfänglicheren Primanern nicht auf den Schulunterricht zu beschränken, sondern vereinigte sie gern zur Privatlektüre und geselliger Unterhaltung in seinem Hause. Mit dem trefflichen Direktor des Magdalenäums Schönborn, stand Cauer stets in freundschaftlichster Verbindung; er hat diesem verdienten Schulmann nachmals durch eine Sammlung seiner besten Schulreden und einen einleitenden Lebensabrifs ein ehrendes Denkmal gesetzt.

Zweimal während dieser Zeit boten sich Aussichten auf eine Professur; aber in Kiel machte die dänische Regierung Schwierigkeiten, und in Breslau wurde der Antrag auf Verleihung einer aufserordentlichen Professur bei voller Anerkennung seiner wissenschaftlichen Bestrebungen doch abgelehnt, weil ein dringendes Bedürfnis nicht vorhanden sei, neben Stenzel und Röpell noch einen Historiker anzustellen. Cauer suchte Ersatz für die gehemmte akademische Wirksamkeit im „wissenschaftlichen Verein", der „historischen Sektion der Vaterländischen Gesellschaft", denen er als sehr thätiges Mitglied angehörte; er hielt auch von Zeit zu Zeit öffentliche Vorlesungen, z. B. während des Krimkrieges über die Krim, die von einem zahlreichen Auditorium mit grofsem Dank aufgenommen wurden und nachmals in Prutz' Deutschem Museum zum Abdruck kamen. Zur Zeit des Verfassungskonflikts in Preufsen (1862) veröffentlichte er eine sehr zeitgemäfse Abhandlung über die Entstehung des preufsischen Königtums in Hayms Jahrbüchern. Eben jetzt glaubte er jene verschlissene Theorie von dem mystischen göttlichen Recht des Königtums, die man den Forderungen der Zeit entgegensetzte, durch eine nüchterne Darlegung seiner Entstehung widerlegen zu müssen. Nach einer gründlichen Erörterung des historischen Hergangs kommt er zu dem Resultat: Das preufsische Königtum erscheint nur als ein Produkt menschlicher Thatkraft, menschlicher Eitelkeit, menschlicher Not. Keine unter allen Kronen der Erde, etwa die aus Napoleons Fabrik ausgenommen, verträgt die mystische Auffassung weniger

---

innerungen und Briefen besonders die dankeswerten Mitteilungen zur Verfügung, die mir von früheren und späteren Kollegen des Verstorbenen, sowie von seinem Sohn, Dr. P. Cauer, in reichem Mafs zugingen.

[1]) Prediger Schmeidler in Berlin im „Neuen Evangel. Gemeindeboten" Nr. 41.

als die preufsische. Im hellen Licht der Geschichte entstanden, entbehrt sie vollständig des Nimbus, den graues Altertum und das romantische Halbdunkel der Sage um andere Kronen ausbreitet. Auch waren Fürsten d Völker weit entfernt, sich vor der neuen Thatsache wie vor einer Offenbarung des göttlichen Willens zu beugen; besonders der Papst protestierte dagegen aufs nachdrücklichste. Sie verdankt ihre Bedeutung lediglich dem, was grofse Fürsten und ein tüchtiges Volk aus ihr gemacht haben; ihre historische Weihe hat sie erst durch Friedrich den Grofsen empfangen. — Kurz vor seinem Abgang von Breslau wurde Cauer vom wissenschaftlichen Verein ausersehen, dem Mann, welchem er für seine männlich ernste Haltung so viel verdankte, seinem früheren Pfleger und jetzigen Freund, Fr. Haase, die Glückwünsche zum Doktorjubiläum zu überbringen; er verherrlichte zugleich den Tag durch eine gediegene Festschrift über Friedrich den Grofsen und das klassische Altertum. Überhaupt waren in der zweiten Hälfte seines Breslauer Aufenthalts und weiterhin seine historischen Studien überwiegend auf die Zeit Friedrichs des Grofsen gerichtet, und es dürfte sich verlohnen, die dahin gehörigen Programmabhandlungen, kleinen Schriften und Aufsätze (gegen 12) zu einem stattlichen Band zusammenzustellen.

Im Herbst 1863 folgte Cauer einem Ruf an das Gymnasium in Potsdam, wo er dann fünf Jahre als Sub- und Konrektor thätig war. Auch hier erwiesen sich seine ausgebreiteten Kenntnisse, das selbständige reife Urteil, die Gediegenheit seines Wesens nicht nur für die Schule, sondern auch für weitere Kreise fruchtbar. Sehr bald hatte er sich zum hochgeschätzten Mitglied der dortigen Litteraria und zum Leiter eines kollegialischen Kränzchens emporgeschwungen. Auch hielt er zweimal einen Cyklus von öffentlichen Vorträgen; der erste, aus zehn Vorlesungen über das geistige Leben im 18. Jahrhundert bestehend, wurde unter stets wachsender Teilnahme glücklich zu Ende geführt; der zweite, mit einer Schilderung Friedrichs des Grofsen in seinen Familienbeziehungen hoffnungsvoll begonnen, wurde durch Krankheit und Tod seiner zärtlich geliebten Gattin unterbrochen. Als ein besonderes Verdienst Cauers wird noch gerühmt, dafs es ihm gelang, die kastenmäfsige Abgeschlossenheit der einzelnen Beamtenkreise in Potsdam zu durchbrechen und bedeutende Persönlichkeiten aus den verschiedensten Lebensstellungen in seinem gastlichen Hause zu vereinigen. Als im Herbst 1868 das Direktorat des Potsdamer Gymnasiums frei wurde, waren Magistrat und Lehrerkollegium in dem Wunsch einig, dafs Cauer in diese Stelle eintrete. Da aber die Regierung einen Dirigenten aus der Mitte des Kollegiums nicht wünschte, so liefs sich der Magistrat zur Wahl eines auswärtigen bestimmen, obwohl er selbst, wenigstens indirekt, Cauer zur Bewerbung veranlafst hatte. Dadurch ward diesem der Aufenthalt in Potsdam verleidet, und er nahm gern die Stelle eines Direktors zu Hamm in W. an, die ihm ebendamals durch das Curatorium des dortigen Gymnasiums angeboten wurde.

Hier konnte Cauer nun als selbständiger Leiter einer Anstalt die Vorzüge seiner gediegenen und gereiften Persönlichkeit entfalten; und wer immer in diesen Jahren dem dortigen Gymnasium als Lehrer angehört hat, der wird gern in das Wort der Anerkennung einstimmen, das ihm der Nestor jener Anstalt (Heraeus) kurz nach dem Tode zollte: „Während seiner dreijährigen Wirksamkeit bewährte sich Cauer als einer der umsichtigsten, humansten und liebenswürdigsten Schuldirigenten.“ Ohne das Wohl des

Ganzen je aus dem Auge zu verlieren, kam er doch den Wünschen des einzelnen soweit als irgend thunlich entgegen und wufste jeden an die Stelle zu bringen, in welcher er seine besondere Gabe am ausgiebigsten verwerten konnte. Es war leicht sich ihm unterzuordnen, da er nie nach Laune und Stimmung, sondern nach ruhiger reiflicher Erwägung urteilte. Wen nicht Dünkel oder Eigensinn verblendete, der mufste ihm durchgängig recht geben. So gab seine Stimme im Curatorium wie in der Konferenz den Ausschlag, und die Anstalt erfreute sich unter seiner Leitung einer hohen Blüte. Nicht so leicht wurde es ihm, sich in die Eigentümlichkeit der westfälischen Schüler so finden, die ihm mit Recht zunächst sehr viel schwerfälliger und weniger zugänglich als die früheren erschienen. Doch wufste er auch hier bald den tüchtigen Kern in der rauhen Schale herauszufinden, und als er nach drei Jahren schied, waren es gerade die Schüler, die ihm die herzlichsten Beweise ihrer Sympathie und Dankbarkeit darbrachten. Dafs er sich auch in Hamm nicht auf die amtliche Thätigkeit beschränkte, sondern als eifriges Mitglied des wissenschaftlichen Vereins und gelegentlich auch durch öffentliche Vorträge in weiteren Kreisen anregend wirkte, ist bei seiner Persönlichkeit selbstverständlich. Wenn im übrigen das gesellschaftliche und öffentliche Leben der westfälischen Provinzialstadt den Vergleich mit Berlin, Breslau und Potsdam nicht aushalten konnte, so war es Cauer zum Ersatz dafür eben hier vergönnt, durch eine zweite glückliche Ehe seine Häuslichkeit wieder recht nach Herzenswunsch zu gestalten.

Im Herbst 1871 wurde Cauer Direktor des Gymnasiums in Danzig. Neben dem reicheren und mannigfaltigeren Zuschnitt des Lebens, den die grofse Stadt mit ihren schönen Umgebungen bot, trat ihm hier besonders wohlthuend die geistige Regsamkeit der Jugend entgegen, ihre Gewandtheit auch im Verkehr aufserhalb der Schule, die doch nicht in Unbescheidenheit ausartete. Die von seinem Vorgänger begründete Schülerbibliothek zu fördern konnte er hier z. B. die Schüler selbst anleiten; er liefs nämlich die Sophokleischen Tragödien in Donners Übersetzung von Schülern der Oberklassen mit verteilten Rollen vortragen, während die Chöre von der ersten Gesangsklasse gesungen wurden. Das Unternehmen erfreute sich nicht nur bei seinem Entstehen der Teilnahme des Publikums, sondern bewährt sich noch immer als eine reiche Einnahmequelle für die Schülerbibliothek. Den Primanern öffnete der Direktor gern sein gastliches Haus und gründete auch einen Verein unter ihnen — Concordia —, der durch Vorträge und Disputationen in lateinischer und deutscher Sprache eine Vorschule der Beredsamkeit werden sollte; Cauer gab durchgängig die Themata an, leitete die Verhandlungen und fafste am Schlufs die Resultate zusammen. So wufste er den Drang der Jugend nach geselliger Vereinigung, der so leicht zum verderblichen Verbindungswesen führt, in fruchtbare Bahnen zu leiten. Die Concordia steht noch jetzt in Blüte, und ihre Stiftungsfeste, an welchen auch die alten Herren lebhaften Anteil nehmen, bezeugen, was sie ihren Mitgliedern gewesen ist.

In der inneren Einrichtung der Anstalt traf Cauer eine durchgreifende Änderung durch Einführung des wechselnden Schlusses in den Parallelklassen von Sexta bis Quarta. Dadurch konnten zurückgebliebene Schüler in der Hälfte der sonst angewandten Zeit das Versäumte nachholen, und der Lehrer erhielt durch die Möglichkeit, den trägen Schüler schon nach Verlauf eines

halben Jahres den Kursus noch einmal beginnen zu lassen, ein neues scharfes Mittel zur Steigerung des Fleifses und der Leistungen. Indessen war die Einrichtung nur durchzuführen, wenn sie über die Tertia hinaus auf alle Klassen ausgedehnt wurde, weil die Tertia sonst durch den jährlich zweimal erfolgenden Zugang unerträglich belastet wurde. Das erkannte Cauer bald und sah sich dadurch noch im letzten Semester seiner Thätigkeit in Danzig genötigt, die neue Organisation fallen zu lassen. Um so mehr aber freute es ihn, dafs sein Nachfolger auf seine Schöpfung zurückkam und das System mit grofsem Erfolg auf die ganze Anstalt ausdehnte.

Solche durchgreifenden Schöpfungen und Umbildungen waren nur möglich durch ein einträchtiges Zusammenwirken des Direktors mit den Lehrern, und in wie hohem Grade es Cauer in Danzig gelang, das kollegialische Leben zu fördern, haben die mannigfachen Huldigungen bei seinem Abschied bewiesen. Damals wetteiferten die poetischen Talente des Kollegiums miteinander, in lateinischen, mittel- und neuhochdeutschen Gedichten den Scheidenden zu feiern; und gewifs war es nicht poetische Form, sondern volle Wahrheit, wenn man in ihm den lebendigsten Wissenstrieb mit allen geselligen Tugenden vereint fand, ihm nachrühmte, dafs er immer gern den schwersten Teil lästiger Geschäfte, z. B. die Vertretungen, auf sich genommen und überhaupt gegen sich selbst stets strenger gewesen sei als gegen andere. Eines der Gedichte schliefst so schön als wahr: „Leb' wohl, o Freund! Du gleichest edlem Weine, Der Geist und Herz erfreut; Nach dem sich jedem, den erfrischt der reine, Die Sehnsucht stets erneut!“

Aber wie freundlich sich auch in mancher Beziehung Cauers Leben und Wirken in Danzig gestaltete, es war ihm doch eine grofse Freude und Genugthuung, als er im Herbst 1876 als Stadtschulrat nach Berlin berufen wurde. Hier konnte er seine Kinder wieder alle um sich vereinigen, die bisher vielfach zerstreut lebten; hier fühlte er sich in jeder Beziehung auf bekanntem, heimatlichem Boden. Wohl brachte das neue Amt neue Anforderungen und Kämpfe. Es wurden ebendamals viele neue Lehranstalten in Berlin errichtet und die älteren grofsenteils erweitert. Da konnte er denn sein Organisationstalent recht bewähren, seine reichen Kenntnisse und Erfahrungen verwerten. Einen trefflichen Einblick in die gediegene Art seiner Amtsverwaltung giebt die Abhandlung: Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage (Berlin. Springer 78). Obwohl er sich auf einem ihm bis dahin ziemlich fremden Gebiet bewegt, weifs er doch die Sachlage so plan- und lichtvoll darzustellen, kennt so genau die dahin einschlagende Litteratur und kommt von der gründlichsten theoretischen Untersuchung zu so praktischen und unmittelbar zu verwertenden Resultaten, dafs die Schrift ebenso lehrreich für das weitere Publikum als mafsgebend für die Spezialfragen ist, die eben damals der städtischen Verwaltung zur Entscheidung vorlagen. Selbstverständlich blieben in der Reichshauptstadt, wo die Gegensätze alle mit besonderer Schärfe hervortraten, auch dem Stadtschulrat in seiner exponierten Stellung schwere Kämpfe nicht erspart. Cauer war persönlich zwar ein sehr friedfertiger Mann und jedem schroffen gehässigen Wesen gründlich feind. Aber eben weil er ein Christ in dem Sinne war, in welchem der Klosterbruder Nathan den Weisen den besten Christen nennt, nahm er gegenüber der religiösen Intoleranz, in welcher Richtung immer sie sich äufsern mochte, sehr entschieden Stellung, und seine gelegentlichen öffentlichen Erklärungen liefsen an Deutlichkeit nichts zu

wünschen übrig. Eben dahin gehört auch die Thatsache, dafs er, dem das Decernat für die kirchlichen Angelegenheiten Berlins nach Techows Tod im Stadtrat übertragen war, gerade jetzt in den geschäftsführenden Ausschufs des deutschen Protestantenvereins eintrat und ein eifrig thätiger Mitarbeiter desselben wurde.

Und so bewährte Cauer als Mann überall, was er als Knabe, als Jüngling versprochen; er bewährte es auch in der letzten schweren Prüfung. Seit Beginn des Sommers 1881 entwickelte sich bei ihm, erst ganz langsam und kaum bemerkt, ein schweres und für unheilbar geltendes Unterleibsleiden. Geduldig und mutig ertrug er die furchtbarsten Schmerzen, in freien Augenblicken stets dankbar für die Nähe der Seinen und voll lebhaften Anteils an allen Fragen, welche die Familie, die Stadt, den Staat bewegten. Als er, noch zwei Wochen vor dem Ende, das Hoffnungslose seines Zustandes erkannte, sprach er mit den Seinigen davon mit der Ruhe und Klarheit eines Weisen, der sein Haus bestellt hat. Seitdem erwachte er nicht mehr zu deutlichem Bewufstsein; am 29. September 1881 beendete ein sanfter Tod die letzten Qualen.

Mannheim. Ernst Hermann.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Der Beginn des griechischen Unterrichts in der Tertia des Gymnasiums.

Nachdem durch die Vorlage des preufsischen Ministeriums die vielbesprochene Reform der höheren Schulen in das Stadium der Verwirklichung getreten ist, erscheint es angezeigt, den Befürchtungen gegenüber, die in der Durchführung derselben eine Benachteiligung der klassischen Sprachen auf den Gymnasien sehen möchten, auf die bisher in diesem Punkte gemachten Erfahrungen hinzuweisen. Der Unterzeichnete ist in der Lage, aus nunmehr 5jähriger Erfahrung die Frage beurteilen zu können, ob durch den Anfang des Griechischen in Tertia, wie derselbe von nun an in den preufsischen Gymnasien beabsichtigt ist, dieser Unterricht eine erhebliche Einbufse erleidet. Während Wiese bereits 1873 in der Konferenz über das höhere Schulwesen diese Mafsregel empfahl, ist die Befürchtung nachteiliger Wirkungen damals von Bonitz u. a., später von Schrader, Verf. d. h. Sch., und zuletzt von Reisacker im diesjährigen Januarheft dieser Zeitschrift entschieden ausgesprochen worden, und sie haben dagegen den Vorschlag gemacht, den französischen Unterricht erst in der Tertia zu beginnen. Ohne auf die Zweckmäfsigkeit dieser Mafsregel näher einzugehen, möchte ich mir gestatten, lediglich meine persönlichen Erfahrungen über die erwähnte Gestaltung des griechischen Unterrichts, die für die Gymnasien offenbar den Kernpunkt des ganzen Reformprojekts bildet, in der Kürze darzulegen.

Am hiesigen Gymnasium wurde auf Antrag des damaligen Direktors, Dr. Duden in Hersfeld, von Ostern 1875 an der Anfang des griechischen Unterrichts nach Tertia verlegt, so dafs die Ober- und Untertertia getrennt je 7 Stunden Griechisch erhielten; hierdurch wurde es dann möglich, den französischen Unterricht in V mit 5, in IV mit 4 Stunden, aufserdem für die letztere Klasse 2 Stunden Naturgeschichte und 5 Stunden Mathematik und Rechnen anzusetzen. Von Obertertia ab wird der griechische

Unterricht in den kombinierten Sekunden und Primen mit 6 wöchentlichen Stunden weitergeführt. Seit meiner Berufung an das hiesige Gymnasium, Michaelis 1876, habe ich den griechischen Unterricht in der Obertertia und gröfstenteils in der Prima erteilt. Dem Unterricht liegt bis jetzt noch die griechische Grammatik von Kühner zu Grunde, die allerdings durch Unübersichtlichkeit und Überladung mit Stoff ein rasches Fortschreiten eben nicht erleichtert.

Das Pensum für die Untertertia umfafst die Formenlehre incl. der verba liquida. Da der frühere spezielle Lehrplan bei Wiese V. u. G. S. 322 die Verba pura non contracta und muta in das Pensum der Quarta einschlofs, so ist ersichtlich, dafs durch diese Änderung nur die Verba contracta und liquida zu dem ersten Jahreskursus hinzukommen. Wenn man erwägt, dafs 40 Stunden Griechisch mehr erteilt werden als bei den 6 Wochenstunden, dafs die Schüler eine gröfsere Reife und Gewöhnung an grammatische Abstraktionen mitbringen und meistens zur Absolvierung oder mindestens doch einem längeren Besuche des Gymnasiums entschlossen sind, so kann das Pensum nur als ein mäfsiges, der Fassungskraft der Schüler durchaus angemessenes bezeichnet werden. Im letzten Vierteljahre werden 3 Wochenstunden zu einer Einführung in die Anabasislektüre benutzt, wobei in der Klasse präpariert und die unbekannten Formen vom Lehrer angegeben werden. Der Schüler hat nur zu repetieren und die wichtigsten der vorkommenden unregelmäfsigen Verba a verbo zu lernen. Zugleich werden in dieser Zeit die am häufigsten vorkommenden kleinen Verba auf $\mu\iota$ gelernt, jedoch zunächst ohne weiteres Eingehen auf die Bildungsgesetze. Nach meinen Erfahrungen macht die sichere Einprägung dieses Pensums nicht die geringste Schwierigkeit.

In Obertertia sind von Ostern ab 4 Stunden der Grammatik, 3 dem Xenophon gewidmet. In der Grammatik werden von Ostern bis Pfingsten die gewöhnlichen Verba auf $\mu\iota$ absolviert, von Pfingsten bis Mitte Juli die kleinen Verba auf $\mu\iota$, sämtliche auf $\nu\mu\iota$, die Bildungen des Aor. II und Perf. II ohne Bindevokal, also alles mit Ausnahme der 8 Klassen der eigentl. Verba anomala (Kühner § 135—144). Meist mufs allerdings noch ein Teil der Zeit nach den Sommerferien zur Hülfe genommen werden. Von Mitte oder Ende August bis Anfang November werden dann die 8 Klassen der Verba anomala nach Kühner durchgenommen. Somit ist das eigentliche Pensum bis zum 1. November absolviert. Von da an bis zum Schlusse des Schuljahrs umfafst der grammatische Unterricht nur 2 Stunden, indem die andern 2 Stunden zur Einführung in die Homerlektüre benutzt werden. Von Anfang November an beginnt eine gründliche Repetition des regelmäfsigen Verbums, die etwa bis Weihnachten, spätestens Mitte Januar beendet ist. Jedoch wird in jeder Stunde zugleich ein

il des Obertertiapensums frei repetiert, so dafs dies etwa gleicher Zeit zum 2. Male mitabsolviert wird. Alsdann be-nt eine 2. Repetition des Klassenpensums in etwas lang-nerem Tempo, womit die Erlernung der Präpositionen im sammenhang nach ihren Hauptbedeutungen verbunden ist, ne dafs jedoch eine eingehendere Einübung derselben, als die Lektüre und die Extemporalien mit sich bringen, beab-htigt wird.

Von den 3 Xenophonstunden werden regelmäfsig die ersten –10 Minuten der Repetition aus dem Pensum der Untertertia widmet. Zur Bekanntschaft mit den wichtigsten syntaktischen geln giebt ebenfalls die Lektüre und die sich daran anschliefsen-n Extemporalien Gelegenheit.

So lange die Einübung des eigentlichen Klassenpensums uert, werden nur Formenextemporalien, diese jedoch wöchent-h, geschrieben. Mündliches Konjugieren und Einüben, nament-h auch der Composita von ἵστημι, ἵημι u. s. w. mufs in jeder unde in möglichst intensiver Weise betrieben werden. Im Halbjahre werden in engem Anschlufs an die Lektüre vorzugs-ise Satzextemporalien geschrieben, wobei der verarbeitete Ab-hnitt den Schülern zur Vorbereitung angegeben wird. Münd-hes Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische nach einem ungsbuche hat nur zu Anfang des Schuljahrs als Vorbereitung f die Exercitien stattgefunden und ist im übrigen entbehrlich. gegen wird das Retrovertieren namentlich im ersten Halbjahre ausgedehntem Mafse betrieben und kann, da die zur Präpa-tion gegebenen Abschnitte klein sind, zum Schlufs jeder Lektüre-unde stattfinden. Auch in den Grammatikstunden werden vom hrer selbst gebildete Sätze zum schriftlichen und noch mehr m mündlichen Übersetzen ins Griechische gegeben, stets jedoch i engsten Anschlufs an den Xenophon, so dafs überhaupt keine deren Ausdrücke zur Verwendung kommen als die aus der ktüre bekannten. Der Zweck dieser Übungen ist, den Schüler einem wenn auch beschränkten Kreise der Sprache möglichst imisch zu machen, so dafs ihm alle wichtigeren Regeln und rmen des Sprachgebrauchs in dieser Sphäre völlig geläufig erden.

Die Lektüre umfafst das ganze Jahr hindurch 3 Stunden chentlich. Anfangs werden alle Formen, die der Schüler nicht lbst finden kann, diktiert. Mit dem fortschreitenden gramma-chen Unterricht sind natürlich täglich weniger Formen anzu-ben, und der Schüler gewinnt das wohlthuende Gefühl täglich eigender Kraft, bis endlich mit Schlufs des Sommerhalbjahrs jeg-he Vorbereitung aufhört. Anfangs erfolgt Repetition des Ge-senen von Stunde zu Stunde, später blofs gröfserer Abschnitte, hliefslich fällt auch diese weg. Im letzten Quartal wird jede unde statt des Retrovertierens extemporiert. Das Ziel der

Lektüre, wie es nach meiner Ansicht bei jedem gelesenen Prosaiker ins Auge zu fassen, ist, jeden Schüler dahin zu bringen, dafs er eine nicht zu schwere Stelle des Schriftstellers ohne Vorbereitung übersetzen kann. Selbstverständlich ist gründliches Lernen der Vokabeln und vielfache Verwendung derselben ganz besonders wichtig. Auf diese Weise sind in den Jahren 1877—81 in der Obertertia folgende Abschnitte gelesen worden: 77—78 I c. 4—III incl., IV teilweise extemporiert; 78—79 IV, V und VI zum Teil, ein Teil von I in der Klasse extemporiert; 79—80 I, II und III; 80—81 IV, V, VI und ein Teil von VII; 81—82 I, II und III zum Teil. In den 2 dem Homer gewidmeten Stunden wurden c. 400 Verse gelesen und eine Einführung in die Homerische Formenlehre gegeben. Es dürfte aus diesen Angaben erhellen, dafs die Forderungen des allgemeinen Lehrplans in der Grammatik vollständig erfüllt werden, dafs dagegen in der Lektüre erheblich mehr geleistet werden kann, als daselbst verlangt wird. Der Vorsprung, den die in Quarta das Griechische beginnenden Schüler haben, ist im wesentlichen mit Abschlufs der Tertia ausgeglichen. Sollte übrigens das grammatische Pensum für Obertertia etwas grofs erscheinen, so dürfte zu erwägen sein, dafs in einer im übrigen kombinierten Tertia das Lateinische dem Obertertianer erheblich weniger Mühe macht.

Die erste Generation der nach diesem Modus vorgebildeten Schüler hat das Abiturientenexamen bereits gut bestanden, und es zeigt sich überhaupt im Unterricht der Prima, dafs die Anforderungen im griechischen Skriptum ohne Schwierigkeit von den Schülern erfüllt werden. Das einzige, was bei diesem Betrieb des griechischen Unterrichts in Tertia zurücktritt, ist das mündliche Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische nach einem Übungsbuche. Wenn diese Übungen indes nach dem Urteile einsichtiger Schulmänner schon im lateinischen Unterricht einen viel zu breiten Raum einnehmen, so sind sie im griechischen vollends ein Ballast, der häufig den Raum für die wesentlichen Zwecke dieses Unterrichts beeinträchtigt. Die Sicherheit in der Grammatik läfst sich viel leichter erreichen, wenn der Lehrer die Sätze im engsten Anschlufs an die Lektüre selbst bildet, und nur der bekannte Wortschatz zur Verwendung kommt.

Freilich hält der Unterzeichnete 7 Stunden zur sichern Erreichung des Ziels für nötig, und auch bei dieser Stundenzahl mufs der Unterricht einen straffen, energischen Gang einhalten und jede Minute ausnutzen. Die badischen Gymnasien müssen zwar dasselbe in 6 Stunden erreichen, jedoch erscheint mir alsdann die Zeit für die Lektüre in III allzu knapp bemessen. Auch Wendt im Lehrplan von Karlsruhe 1879 bemerkt: „Jede Anfechtung des griechischen Unterrichts ist zugleich ein Angrif auf das Prinzip unserer Gymnasien. Daher wird es fraglich erscheinen, ob der dieser Sprache im Lehrplan gewidmete Raum

nicht noch erweitert werden kann, zumal wir hinter den übrigen deutschen Ländern hierin noch immer zurückstehen.“ Indem ich mich dieser Wertschätzung des griechischen Unterrichts durchaus anschliefse, hoffe ich, die vorstehende Darlegung wird die Überzeugung erwecken, dafs derselbe durch die Verlegung seines Anfangs nach Tertia, wenn die Stundenzahl in beiden getrennten Tertien auf je 7 angesetzt wird, keinen Abbruch erleidet, sondern eher erheblich gewinnt, insofern er mehr auf sein eigentliches Ziel, möglichst ausgedehnte Lektüre, sich zu beschränken genötigt ist.

Schleiz. Hermann Meier.

## Zur Erklärung von Verg. Än. II 479f.

Wenn C. Nauck in der Erklärung dieser Stelle (in dieser Zeitschrift 1880 S. 392f.) behauptet, dafs *robora* hier nicht von den Brettern oder Bohlen zu verstehen sei, aus welchen die Palastthür selbst verfertigt war, so mufs dies, meiner Ansicht nach, als vollkommen richtig bezeichnet werden; mit einigen anderen Bemerkungen desselben aber kann ich mich nicht einverstanden erklären.

Zunächst mufs *perrumpit* ebenso als Präsens conatus aufgefafst werden wie *vellit*. Sodann steht *limina dura* jedenfalls für *limen durum;* denn auch bei Doppelthüren besteht die hölzerne Schwelle immer nur aus einem Stück, nicht, wie man nach der Erklärung N.s annehmen müfste, aus zwei zusammengefügten Teilen. Ferner kann unter *trabs* nur der Balken an der Schwelle verstanden werden, und *robora* sind dann die aufrecht stehenden Thürpfosten oder, wie man in Niedersachsen sagt, die Ständer.

Da nämlich die Thür selbst, die wahrscheinlich stark mit Eisen beschlagen und aufserdem mit mancherlei schwer zu entfernenden Zieraten versehen war, nicht mit dem Beile zertrümmert werden konnte (was sonst jedenfalls das Einfachste gewesen wäre), so war die nächste Aufgabe des Pyrrhus und seiner Genossen eine doppelte, nämlich den Balken an der Schwelle und vielleicht auch den unteren Teil der Thür, wo sich kein Erz befand, zu zerhauen und aufserdem die Thürpfosten, soweit dies geschehen konnte, zu zerschlagen. Beides gelang ihm, und nachdem sowohl unten wie an den Seiten eine weite Öffnung entstanden war, konnte man bereits in das Innere des Palastes hineinsehen. Die Thür selbst aber hatte nichts desto weniger noch immer festen Halt, weil sie von innen fest verschlossen und wahrscheinlich auch in dem oberen Teile verriegelt war. Um sie völlig zum Einsturz zu bringen, bedurfte es daher einer erneuten Kraftanstrengung, und diese führte (vgl. V. 491f.) mit Hülfe eines Sturmbocks oder Widders, der aber in diesem Falle vielleicht nur ein starker Baumstamm war, zu dem erwünschten Ziele.

Ich übersetze daher die ganze Stelle so: „Er selbst versucht als einer der ersten mit der rasch ergriffenen Doppelaxt die harte Schwelle zu zerhauen und die erzbeschlagenen Pfosten von der Thürangel loszubrechen, und nachdem der Balken an der Schwelle zerschlagen war, höhlte er nunmehr die festen eichenen Ständer aus und bildete so eine weit klaffende Öffnung."

Leer. B. Bunte.

---

## Emendationen zu Horaz.

Carm. III 4, 10: *Altricis extra limen Apuliae.* Die Deutungs- und Verbesserungsversuche zu dieser Stelle würden, zusammengestellt, ein Buch ergeben. — Wesentlichen Einfluſs auf den Sinn der Stelle hat es zunächst nicht, ob man das handschriftlich besser verbürgte *nutricis* oder die ja auch handschriftlich gut gestützte lectio difficilior *altricis* gelten läſst; allein nach meiner Meinung ist *nutricis* die allererste Korruptel des Verses, welche die anderen im Gefolge hatte. *nutricis*, einmal aufgenommen, wies auf die Ergänzung eines Frauen- oder Ländernamens hin, und das veranlaſste die Korruptelen *Pulliae* und *Apuliae* am Ende des Verses. Ein Frauenname Pullia konnte ja bestehen, da ein Volkstribun Pullius im Jahre 249 v. Chr. den Ap. Claudius Pulcher in Anklagezustand versetzte (vgl. Pol. I 49ff. und Valer. Maximus VIII 1, 4), allein der Name ist mir mit Keller, der diese Variante gleichwohl in Ermangelung von etwas Besserem in den Text seiner Ausgabe des Horaz aufgenommen hat, in Bezug auf seine Berechtigung an unserer Stelle zu stehen immer zweifelhaft gewesen, nicht minder aber auch die ältere Lesart *Apuliae*, welche von Bentley an die meisten Ausleger des Horaz in Frage gestellt haben. Ich glaube nun, daſs dadurch zu helfen ist, daſs man mit Keller das handschriftliche *limina* oder *limena* für *limen* wieder aufnimmt; für *Pulliae*, beziehungsweise *Apuliae* jedoch meine ich das Richtige in *publicae* zu treffen, wonach der Vers lauten würde: *Altricis extra limina publicae.* — *publicae* ist hier im Sinne von 'communis, ad universum populum pertinentis' zu nehmen, wie auch sonst bei Horaz, z. B. in *publica cura* Carm. II 8, 8 oder in *publica commoda* Epist. II 1, 3. Es fragt sich nunmehr, wer unter der *altrix publica* zu verstehen wäre. Da liegt denn zu allernächst der Gedanke an Venus, und somit würde der Zusammenhang der Worte derjenigen Strophe, zu welcher unser Vers gehört, folgender sein: 'me puerum dormientem in Vulture Apulo fabulosae palumbes (Veneri sacrae) extra limina altricis publicae (ante aedem Veneris in Vulture conditam) ludo somnoque fatigatum fronde nova (lauri Apollini Musarum praesidi sacrae, qua poeta futurus, et myrti Veneri sacrae, qua poeta lyricus signabar) texere'. Schon der Name Venusia deutet auf Venus hin, und es läſst sich wohl annehmen, daſs jene römischen Kolonisten, welche sich

Venusia ansiedelten, ein wenn auch kleines Heiligtum der Venus
ıf dem nahen Vultur gegründet haben werden. Als Mutter des
neas heifst Venus mit Recht *altrix publica*, Nährmutter des
ımischen Volkes. Dichter, besonders Vergil, nennen diese Göttin
it Vorliebe und in prägnantem Sinne: *alma Venus*. In dieser
uffassung gewinnen auch die *fabulosae palumbes* und die Vers 19
'wähnte Myrte erst rechte Konsistenz im Zusammenhange. Leider
ermochte ich jedoch Belegstellen, in denen Venus geradezu *altrix*
*ıblica* genannt würde, in den Autoren nicht zu finden, und so
ende ich mich einer anderen Auffassung des Ausdruckes zu,
onach ich unter der *altrix publica* eine Wölfin verstehe, vor
ren Wildhöhle auf dem Vultur der Dichterknabe eingeschlafen
ar. Es ist ja erwiesen, dafs jene Gebirgsgegenden nicht blofs
ich an Bären (vgl. Ovid. Hal. 58: *Foedus Lucanis provolvitur
rsus ab antris*), sondern auch an Wölfen war (vgl. Horat. Carm. I
2, 13 ff.; I 33, 8 ff.). Nach der Überlieferung war eine Wölfin
e Nährmutter des Romulus, des Begründers der 'publica res
omana', von welcher Wölfin Cicero in den fragm. poemat. de
ıo consulatu II 42 sagt: *Hic silvestris erat Romani nominis
ltrix Martia, quae parvos Mavortis semine natos Uberibus gravi-
s vitali rore rigabat.* (Vgl. Pacuv. ap. Varron. de lingua la-
n. VI 2). Properz Eleg. V 1, 37 sagt von dieser Wölfin: *Nil
ıtrium nisi nomen habet Romanus alumnus: Sanguinis altricem
m pudet esse lupam.* Ebendaselbst V. 55 f. heifst es: *Optima
ıtricum nostris lupa Martia rebus, Qualia creverunt moenia lacte
o!* Übrigens scheint die Korruptel *limen Apuliae* an unserer
elle in gleicher Weise entstanden zu sein, wie jenes *mare Apuli-
ım* Carm. III 24, 4.

Carm. I 32, 15: *o laborum Dulce lenimen, mihi cumque
lve Rite vocanti.* Unverkennbar herrscht durch dieses ganze
edicht hindurch ein höchst feierlicher Weiheton, zu welchem
ir das eben angezogene Ende desselben nicht zu passen scheint,
ı der Begriff der Unbestimmtheit des Wortes *cumque* jene ge-
essene Feierlichkeit stört. Mit Recht sind alle bisherigen Ver-
sserungsversuche, welche Horazerklärer vorgenommen haben,
s unzutreffend oder unzulänglich widerlegt und zurückgewiesen
orden, und auf die Gefahr hin, dafs das auch mit dem meinigen
r Fall sein werde, will ich damit doch nicht zurückhalten. Ich
oponiere, für *cumque: numce* oder, was dasselbe ist, *nunce;* für
canti aber *vacanti* zu schreiben, so dafs die Stelle lautet: *o la-
rum Dulce lenimen, mihi numce salve Rite vacanti.* Die ar-
aistische Form *numce* im Sinne von *nunc maxime* hebt den
ierlichen Ton des Gedichts, und *vacanti* bringt den Schlufs des-
lben in pafslichen Zusammenhang mit dem Anfange in Bezug
ıf das dort stehende *vacui*, was ich im Sinne von *vacui tibi*
hme. Dieser Zusammenhang wäre etwa folgender: 'O testudo,
unquam antea in gloriam meam tibi vacavi, age te oro atque

obsecro, nunc maxime mihi rite tibi vacanti sis propitia'! Über *nunce* vgl. Hand im Tursellinus III S. 332.

Carm. I 17, 27: *Et scindat haerentem coronam.* Erfordert hier nicht schon grammatischer Zwang für *et* entweder *nec* oder *neu*?

Carm. I 15, 5: *Nereus fata: mala ducis avi domum.* Allerdings fassen Dichter oft *avis* im Sinne von *omen*, allein der aus dem Vogelfluge weissagende Gott Nereus erscheint so denn doch im Widerspruche mit seiner Natur, nach welcher er am wenigsten zu seinen Weissagungen irgend welcher äufserlichen Anregung bedürftig ist. Um nun aber der Prophezeiung des Meergottes von vornherein den Charakter der eindringlichen, ernsten und feierlichen Abmahnung zu wahren, wie dieses Horat. Carm. III 3, 19 durch die effektvolle Wiederholung des Wortes *Ilion* geschieht, möchte ich unsere Stelle folgendermafsen geschrieben sehen: *Nereus fata: Male, ah, ducis avi in domum*, wonach *avi* als Genetiv von *avus* (*Laomedontis*) zu fassen wäre, jenes Königs, der durch Frevel gegen Götter und Menschen Trojas Verderben vorbereitet hatte, so dafs ein nun neu durch Paris hinzukommender dasselbe unabwendbar machte. Jene Stelle Horat. Carm. III 3, 19 ff. scheint, in ihrem Zusammenhange aufgefafst, meine Vermutung zu bestätigen. Das Adverbium *male* besagt zutreffend die Inopportunität des Raubes der Helena für Troja.

Carm. I 3, 28: *Ignem fraude mala gentibus intulit.* Nach *intulit* setze ich statt des Punktes ein Kolon, da zu diesem Verse die folgenden bis 34 einen erklärenden Zusatz bilden.

Carm. I 4, 1: *Solvitur acris hiems grata vice veris et Favoni.* Das Wort *veris* möchte ich schon wegen der Analogie mit *Favoni* mit grofsem Anfangsbuchstaben schreiben, da auch *Ver* in persönlicher Auffassung steht. Wie Favonius den lauen Thauwind, so bedeutet Ver den warmen Frühlingsregen. Beide Erscheinungen personifizierten die Römer oft; sie sind Wesenheiten entsprechend den Vanen in der germanischen Mythologie. (Vgl. über diese Wiborg, Mythologie des Nordens S. 75.) Auch Freya, eine der Venus entsprechende göttliche Wesenheit, erscheint in der germanischen Mythologie als Vane, und auch die Grazien und Nymphen scheinen nur als solche aufzufassen zu sein. In gleicher Wechselwirkung, wie an unserer Stelle Ver und Favonius, erscheinen bei Vergil Georg. III 429 Ver und Auster. Ver heifst dort *udum*, wie bei Juven. Sat. IX 51: *madidum*, und Sat. IV 87: *nimbosum*.

Sagan. C. Hansel.

---

## Zu Tacitus.

Agr. 1 a. E. hat die Hdschr. A, von der B nur in unwesentlichen Punkten abweicht: *at nunc narraturo mihi vitam defuncti hominis venia opus fuit, quam non petissem incusaturus tam saeva et infesta virtutibus tempora.*

Diese Worte können unmöglich so von Tacitus geschrieben worden sein. Einmal ist Anstofs zu nehmen an *venia opus fuit*. Soll das heifsen „ich hätte Verzeihung nötig gehabt", so stimmt dazu das Folgende nicht; denn in den Worten *quam non petissem* liegt, dafs Tacitus um die Nachsicht seiner Leser vorher in der That gebeten haben mufs. Soll es dagegen heifsen „ich mufste um Verzeihung bitten", so widerspricht dem der Umstand, dafs er noch gar nicht um Verzeihung gebeten hat; denn mit Wex anzunehmen, dafs eine solche Bitte als Motto an der Spitze der Schrift gestanden habe, dazu berechtigt uns nichts. Ich glaube daher, dafs Roth ganz richtig *fuerit* für *fuit* vorgeschlagen hat; eine Änderung ist das kaum zu nennen. Nun ist das Folgende (*quam non petissem*) verständlich, da die Worte *venia opus fuerit* implicite eine Bitte um Nachsicht enthalten. Weiter ist aber Anstofs zu nehmen an *incusaturus*. Dasselbe, wie Peter will, zu übersetzen „da ich in dem Falle war anzuklagen", geht schwerlich an. Der enge Zusammenhang mit den Worten *quam non petissem* weist vielmehr darauf hin, dafs das Participium hypothetisch zu fassen ist. Müssen wir das aber, dann ist zweifellos eine Korruptel zu vermuten; denn in der That enthält ja der Agricola eine sehr scharfe Anklage gegen Domitian und seine Zeit. Freilich bildet diese Anklage nicht den alleinigen und eigentlichen Inhalt der Schrift, sondern dient vielmehr nur als Folie, auf der sich die Tüchtigkeit des Agricola und das derselben von Tacitus gespendete Lob um so glänzender abhebt; aber das Faktum, dafs die Schrift eine Anklage enthält, ist doch nicht wegzuleugnen. Ich vermuthe daher, dafs zu schreiben ist: *incusaturus ⟨tantum⟩*. — *tantum* oder vielmehr die dafür gebrauchte Abkürzung *tm̃* konnte vor *tam* so leicht ausfallen, dafs paläographische Bedenken gegen diese Vermutung füglich nicht geltend gemacht werden können. Der Sinn aber, der sich ergiebt, ist sicher angemessen. Tacitus meint, wenn er blofs anklagen wolle, bedürfe er der Entschuldigung nicht; denn jene Zeiten seien derart gewesen, dafs man sie anklagen müsse. Er wolle aber nicht nur anklagen sondern auch loben, und hierbei bedürfe er der Entschuldigung. Denn das Lob der Tüchtigkeit werde nicht gerne gehört, während das Gegenteil ein dankbares Publikum finde; vgl. Hist. I 3: *obtrectatio ac livor pronis auribus accipiuntur*.

Ebd. 34: *novissimae res et extremo metu corpora defixere aciem in his vestigiis*.

Wer der Ansicht ist, dafs Tacitus so geschrieben habe, der mutet ihm eine sehr verschrobene Ausdrucksweise zu. Wie hart ist schon die Verbindung *extremo metu corpora*? Wie unpassend ist es ferner, diese Worte den vorausgehenden *novissimae res* zu koordinieren? Was sollen wir endlich dazu sagen, dafs die Leiber eine Schlachtreihe festbannen, die natürlich aus eben diesen Leibern besteht? Unmöglich hat sich Tacitus in einem, noch

dazu kurzen Satze so viele Ungeschicklichkeiten zu Schulden komme lassen. Ich glaube daher, dafs Schoemann mit der Änderung vo *extremo metu* in *extremus metus* das Richtige getroffen hat. Wa einmal *metus* in *metu* korrumpiert, dann folgte die Änderung de Nominativs *extremus* in den Ablativ *extremo* von selbst nach Allein nun haben wir zu *defixere* zwei Objekte, von denen natürlich eins beseitigt werden mufs. Die meisten Kritiker haben di Korruptel in *corpora* gesucht. Mit Unrecht, wie ich glaube; den *corpora* pafst vortrefflich zu *defixere*, während *aciem* nicht gut z der verächtlichen Art stimmt, in der Agricola vom Heer de Britannier spricht. Ich schlage daher vor, *exanima* für *aciem* z schreiben, und stütze mich dabei namentlich auf eine ähnlich Verderbnis, welche sich Kap. 34 findet. Dort haben nämlich di Hdschr. *quando dabitur hostis? quando aīus.* Statt *aīus*, der Ab kürzung für *animus*, hat man schon längst mit Recht *acies* ge schrieben. Nehmen wir nun an, dafs in den Hdschr. stan *corpora defixere exaīa*, so lag nach dem sehr leicht mögliche Ausfall von *ex* nichts näher als die Veränderung des nunmeh übriggebliebenen *aīa* zu *aciē*. Der durch meinen Vorschlag er langte Sinn ist gewifs angemessen. Zu der Bedeutung, welch *exanimus* hier haben mufs, vgl. Verg. Aen. IV 672: *audit exan mis trepidoque exterrita cursu* und Hor. Sat. I 1, 76: *an vigila metu exanimem.*

Ann. III 22: *Quirinius post dictum repudium adhuc infens quamvis infami ac nocenti miserationem addiderat.*

Mit Recht hat Nipperdey hierzu bemerkt, dafs es nichts Au fälliges sei, wenn jemand nach der Scheidung von seiner Fra diese noch hasse, dafs also Tacitus noch ein Moment erwähn haben müsse, wodurch die Sache auffällig werde. Mit Berufun auf Suet. Tib. 49: *condemnatam Lepidam in gratiam Quirini, q dimissam eam e matrimonio post vicesimum annum veneni olim i se comparati arguebat* schlug daher Nipperdey, indem er die b Sueton angegebene Zahl richtiger stellte, vor: *post quintum dec mum repudi annum.* Allein einmal ist diese Änderung doch g zu gewaltsam, und dann erregt auch der Umstand Bedenke dafs *repudium* nicht das Getrenntleben der Gatten, sondern di Scheidung bedeutet, dafs demnach der Genetiv *repudi* hier nicl am Platze ist. Ich glaube, dafs mit Ergänzung von zwei Wörter die vor *dictum* leicht ausfallen konnten, zu schreiben ist: *po ⟨diu iam⟩ dictum repudium adhuc infensus*; dadurch gewinne wir das von Nipperdey mit Recht vermifste Moment des lange zwischen der Ehescheidung und der damaligen Anklage liegende Zeitraumes.

Hildburghausen. Karl Rittweger.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

T. Macci Plauti Captivi, herausg. von Edward Sonnenschein. Leipzig (T. O. Weigel). 1880.

Die Adnotatio critica orientiert über die urkundliche Überlieferung der Captivi, doch nicht in ausreichender Weise. Von den wichtigen Hschr. hat Sonnenschein I verglichen, dessen Wert er nicht überschätzt; über B berichtet er nach Ussings ungenügenden Angaben; D fällt ganz aus, soweit ihm nicht private Mitteilungen Studemunds zu Gebote standen.

Trotz dieses Mangels ist die Ausgabe für den Handgebrauch ganz wohl geeignet, ja zur Zeit die geeignetste, wenn man sich Kenntnis der Urkunden verschaffen will, da Überlieferung und Konjektur durch den Druck unterschieden sind. Ein besondrer Schmuck sind aufserdem die zahlreichen, noch nicht veröffentlichten Emendationen Bentleys zum ganzen Plautus, wie sie sich in dessen Handexemplaren des Pareus und Camerarius vorfinden. Freilich hätte vieles davon ohne Schaden der Vergessenheit anheimfallen können. — Der Text hat geringen Wert, wie denn nicht einmal Spengels Bearbeitung der Captivi im Philologus 1878 herangezogen ist. Eigne kritische Beiträge finden sich nicht, doch hat der Hsgb. über fremde Konjekturen öfters richtig geurteilt; z. B. den Versen 34. 72. 74. 86. 92. 111. 123. 297. 321. 959 würden auch wir diese von Ussings Text abweichende Gestalt gegeben haben. Lobenswert scheint uns auch die Reserve gegenüber den neueren Athetesen. V. 29 ist zweifellos echt, nur mufs man *hunc suom esse nescit qui domist*, wie V. 12 und 326, parenthetisch fassen. Auch V. 48 verteidigen wir gegen Sonnenschein und sämtliche Herausgeber.

Die Captivi sind nicht blofs wegen ihres Inhalts sondern auch wegen des gut überlieferten Textes zur Schullektüre vorzüglich geeignet.

Berlin. Max Niemeyer.

Acta seminarii philologici Erlangensis. Ediderunt Iwanus Mueller et Eduardus Woelfflin. Volumen alterum. Erlangae, in aedibus A. Deicherti, 1881. 530 S. gr. 8. Pr. 9 M.

Unter diesem Titel liegen zehn philologische Abhandlungen zu einem starken Bande vereinigt vor, von welchen jede einzelne Ansprüche auf Berücksichtigung hat, und deren einige ihren Gegenstand sogar mit einer imponierenden Geschicklichkeit und Bewältigungskraft behandeln. Wir finden hier eine aufserordentliche Fülle selbst gesammelten und aus ergiebigen Gesichtspunkten beleuchteten Stoffes. Giebt es doch namentlich kaum einen wichtigeren Punkt in der griechischen und lateinischen Syntax, an welchem nicht in einer dieser Abhandlungen gerührt würde. Auch die Form sei lobend erwähnt. Sämtliche Arbeiten mit Ausnahme der deutsch verfafsten vorletzten sind in einem reinen Latein geschrieben, dem es, wo irgend der Gegenstand es gestattet, auch nicht an Frische, Proprietät und Mannigfaltigkeit fehlt. Doch betrachten wir die einzelnen.

De figuris etymologicis linguae latinae. Scr. Gustavus Landgraf, Dr. phil. (S. 69.)

Was Lobeck in seiner Abhandlung *de figura etymologica* für das Griechische geleistet hat, will der Verf. für das Lateinische leisten. Ja seine Behandlung ist vielseitiger und stets bemüht, noch feineren Nüancen nachzuspüren. Seitdem sich die philologischen Studien mit strenger Methode auf Plautus geworfen haben, mufste das hier behandelte Problem je länger je lebhafter den Scharfsinn der Gelehrten reizen. An Einzelbemerkungen in den Plautusausgaben hat es denn auch nicht gefehlt. Namentlich verdienen die Arbeiten von Lorenz, vor allem die Einleitung zum Pseudulus erwähnt zu werden. Mit voller Hingabe an den Gegenstand aber wird die Frage hier zum ersten Male behandelt.

Es ist nicht leicht, die etymologische Figur genau zu definieren und von verwandten Figuren zu sondern. Verf. erblickt sie, durchaus übrigens in Übereinstimmung mit Lorenz in der eben citierten Einleitung, überall da, wo stammverwandte Wörter in ein grammatisches Verhältnis treten zum Zwecke der energischen Hervorhebung eines Begriffes. Sie ist ihm eine Spezies des vielgestaltigen Genus der Allitteration. Wo blofse Klanggleichheit ohne Stammesverwandtschaft sich findet, nennt er die Wendung eine pseudoetymologische. Auch hierfür bietet Plautus in übermütiger Sprachlaune treffliche Beispiele (*verbis verberare, dolum dolare, domi domitus sum*), wie er überhaupt für alle Seiten dieser Frage der ergiebigste Schriftsteller ist. Nur ein kleiner Teil seiner originellen etymologischen Kühnheiten hat sich in der Sprache erhalten. Terenz wandelte auf dieser Bahn nicht weiter. Er wagt in dieser Hinsicht nicht mehr, als die Prosa zu Ciceros Zeit wagte. Lukrez und Catull sind wohl etwas kühner, aber mit gröfserer

Mannigfaltigkeit wurden diese Figuren doch erst wieder verwandt, als die Nachahmung der alten Schriftsteller bewufste Mode wurde. Jene abgeschwächte Form der etymologischen Figur hingegen, welche Synonyma zur Hervorhebung eines Begriffes unter Vermeidung der Stammesverwandtschaft verbindet, ist von den Schriftstellern des ersten Jahrhunderts vor und nach Christo mit Vorliebe und Geschick behandelt worden. War Plautus unersättlich in etymologischen Zusammenfügungen und Spielereien, so suchte der am Griechentum gebildete Geschmack der nachfolgenden Prosaiker und Dichter das Krasse der Figur zu mildern, ohne auf ihre Wirkung darum zu verzichten. Mit sichtlichem Behagen schreibt Plautus: *caveo cautius, cupide cupere, cursim currere, iterum iterare, madide madere, propere properare, statim stare, valide valere*. Später war es dem Ohre angenehmer zu hören: *cautius vitare, celeriter accurrere, propere festinare, omni dedecore infames* u. dgl.

Verf. sucht nun die ganze Mannigfaltigkeit der etymologischen Figuren zu erschöpfen und ordnet sein reiches Material unter drei Hauptgesichtspunkte: 1) Nomina mit Verbis etymologisch verbunden (*vitam vivere, odio odisse, potestas potest*); 2) etymologische Verbindungen zweier Nomina oder zweier Verba unter sich (*rex regum, pulchra pulchritudo, propero properare*); 3) etymologische Gradation und Komparation (*stulte stultus, misere miseret, miserorum miserrimus, stulto stultior, stultior stultissimo*). Aus der Fülle des Einzelnen will ich noch die treffende Bemerkung über das Transitivwerden ursprünglicher Intransitiva (S. 13) herausheben. Der Unterschied ferner zwischen dem Accusativus und Ablativus etymologicus (*preces precari, precibus precari*) wird ebenso fein, als scharf bestimmt (S. 25). Der Ablativ ist die spätere, der Logik sich fügende, weniger kühne und deshalb bald der Prosa genehmere Form. Nicht subtil genug finde ich das Kapitel (§ 17) über das etymologische Oxymoron (*ἄδωρα δῶρα, concordia discors, mentes dementes*). So wie der Fall hier behandelt wird, fügt er sich nicht unter die im Anfange aufgestellte Definition der etymologischen Figur. Auch möchte ich *exitus exitiales* nicht als ein adulterinum huius figurae genus bezeichnet sehen (S. 45), weil der Begriff des Adjektivs ein engerer ist. Ist es nicht völlig gleichgültig, ob die Verengerung, wie hier, durch ein Wort, oder, wie gewöhnlich, durch zwei Wörter (*honestam vitam vivere*) bewirkt wird? Ganz anders steht es mit den Fällen, in welchen die etymologische Zusammengehörigkeit sich nicht mehr fühlbar macht (*hodiernus dies*).

So sehr es diese treffliche Abhandlung nun auch verdient, summis nicht blofs efferri, sondern laudarier laudibus, so vermifst man doch, gerade weil es nicht eine gewöhnliche Sammelarbeit ist, am Schlusse etwas sehr Wesentliches. Wo, frage ich, bleibt die stilistische und rhetorische Würdigung dieser Figur? Mit der

Wendung, es handele sich dabei um nachdrückliche Hervorhebung des Stammbegriffes, ist nur das für die Definition durchaus Notwendige notdürftig gesagt. Sollte die etymologische Figur ihren ersten Ursprung nicht doch der Unbeholfenheit und Verlegenheit verdanken? Sollte sie nicht allmählich erst eine Figur geworden sein, so jedoch, dafs man noch lange in die kindliche Unbehülflichkeit ihrer ersten Anwendung zurückfiel? Die Extreme berühren sich bekanntlich. Aber ist es nicht zum Verwundern, dafs Plautus diese wuchtige und feierliche Figur als komisches Effektmittel *κατ' ἐξοχήν* verwendet hat? Ein unendlicher Zwischenraum trennt, was den sprachlichen Wert betrifft, die grofse Masse der Plautinischen Beispiele von den wenigen Stellen, wo Cicero oder unsere grofsen Dichter gelegentlich diese Figur verwendet haben. Nicht verlernt, glaube ich, hat man nach Plautus den Gebrauch der etymologischen Figur, sondern gelernt hat man erst nach ihm, sie richtig und an ihrer Stelle zu gebrauchen. Drum hätte ich zum Schlufs ein Kapitel gewünscht mit folgender Überschrift: T. Maccium Plautum intemperanter figura etymologica abusum esse.

**De dativo verbis passivis linguae Latinae subiecto, qui vocatur Graecus.** Scr. Henricus Tillmann, Dr. phil. (S. 70.)

Mit einer erschöpfenden Ausführlichkeit wird in dieser Abhandlung jener dativus auctoris behandelt, der unter gewissen Bedingungen bei Dichtern und Prosaikern aller Zeiten sich statt ab c. Abl. gebraucht findet. Der Verfasser bietet nicht weniger als 1222 Stellen, übersichtlich geordnet, nach der Bedeutung der regierenden Verba, nach den Zeiten des Verbums, nach dem Charakter des abhängigen Dativs (ob Pronomen, ob Substantivum), zum Schlufs noch einmal in alphabetischer Ordnung. Die Teilung ist ohne Zweifel zu weit getrieben; jedoch wird durch dieses Zuviel die Klarheit und Übersichtlichkeit der Untersuchung nicht beeinträchtigt. Dafs dieser Dativ den Römern aus dem Griechischen gekommen sei, erklärt der Verf. für einen Irrtum. Beim Gerundivum findet er sich schon in den Anfängen der römischen Litteratur. Dafs er als *ab* c. abl. verwandt empfunden wurde, beweist der Gebrauch Ciceros, der ihn der Concinnität halber und um die Anhäufung der Dative zu vermeiden durch die Präposition ersetzt. Die lyrischen und epischen Dichter gebrauchen diesen Dativ sehr häufig, wie ersichtlich, aus metrischen Gründen. Ovid schreibt seltener *ab*, als den Dativ, und bei Silius Italicus kommen auf 150 Stellen kaum zwanzig, an welchen sich die Präposition findet. Aber auch der Ablativ der Person ohne Präposition findet sich bei Dichtern, wo das Metrum ihn fordert. Wo das Metrum bei Horaz z. B. den Dativ gestattet, verlangt ihn der Verf. statt des blofsen Ablativs, auch gegen die Autorität der Handschriften. So carm. I, 6, 1 u. 2: *scriberis Vario fortis et hostium victor Maeonii carminis aliti.* Noch an einigen anderen, viel behandelten

Stellen des Horaz setzt der Verfasser (S. 97) Dative und Ablative mit sicherer Methode in ihre Rechte ein. Stellen aber, wie *nullo pia facta magistro* möchten doch wohl anders zu erklären sein, als durch Auslassung der Präposition. Auch in der Stelle aus Cicero *reprehensos videmus primum testibus* wird der blofse Ablativ durch die Erklärung *testibus* stehe für *testium indicio* nicht erträglich.

De Polybii dicendi genere. Scr. Joannes Stich, Dr. phil. (S. 71.)

Dieser Arbeit folgend durchstreifen wir die ganze griechische Syntax. Nicht ein einzelnes grammatisches Problem beschäftigt den Verf., sondern der ganze Sprachgebrauch eines an berechtigten und unberechtigten Eigentümlichkeiten überreichen Schriftstellers in seiner ganzen Weite. Wo so viel besprochen, so viel beurteilt wird, wie in dieser Abhandlung, stofsen natürlich auch dem nachprüfenden Leser zahlreiche Bedenken auf. Nur in einer sehr ausführlichen Besprechung, die weit den hier gestatteten Raum überschreiten würde, könnte auf alle diese Aporieen und ihre Lösungen geantwortet werden. Natürlich konnte eine solche Aufgabe nicht ohne eine gründliche Kenntnis der griechischen Syntax unternommen werden. Dafs diese Vorbedingung hier vorhanden war, tritt in allen Teilen der Abhandlung in unzweideutiger Weise zu Tage.

Das Hauptziel des Verf.s ist, den Text des Polybios durch Darlegung seiner Eigenheiten vor einer nivellierenden Kritik zu schützen. Viel häufiger, scheint mir, hätten diese Abweichungen vom Normalen durch den Einflufs des Lateinischen erklärt werden können. Ist auch bei des Polybios trotziger Verachtung der Form nicht wohl an bewufste Nachahmung zu denken, so konnte er sich doch der unmerklichen Einwirkung einer Sprache, die er täglich während der gröfseren Hälfte seines Lebens hörte, um so weniger entziehen, als er sich garnicht bemühte, den Einflüsterungen eines fremden Sprachgenius das Ohr zu verschliefsen. Vor allem trifft das die Tempora und die Wortstellung.

Mitunter beruft sich der Verf. zur Rechtfertigung unerhörter Willkürlichkeiten des Polybios auf vereinzelte Stellen mustergültiger Schriftsteller. Indessen hier war mehr Vorsicht nötig und strengere Methode. Glaubt man dem Polybios z. B. an einigen Stellen den Optativ statt des Optativ mit *ἄν* lassen zu müssen, so soll man dies nicht durch Berufung auf Platon rechtfertigen. Denn dieses mufs als methodischer Grundsatz gelten. Entweder suche man, wo es sich um solche Schriftsteller handelt, eine andere Erklärung des blofsen Optativs, wie solche ja an der citierten Stelle (rep. 362D *ἀδελφὸς ἀνδρὶ παρείη*) sogar notwendig ist, oder man setze ganz unbekümmert um die Überlieferung, wenn es durchaus als potentialer Optativ gefafst werden mufs, *ἄν* dazwischen, falls nicht, wie z. B. 360B (*οὐδεὶς ἂν γένοιτο, ὡς δόξειεν, οὕτως*

ἀδαμάντινος, ὃς ἂν μείνειεν ἐν τῇ δικαιοσύνῃ) der Einfluſs eines anderen ἄν noch hinreichend fortwirkt. Wie soll ferner ein Plato (S. 183) einen Infinitivus praesentis als gleichberechtigt einem Infut. anreihen können? Auch in Bezug auf die sich ähnelnden Infinitivendungen des Futurums und des Aoristes ist die Autorität der Handschriften dem sonst feststehenden Gebrauche des Schriftstellers gegenüber nichtig.

De libro Pseudoapuleiano de mundo. Scr. Jonathan Hoffmann. (S. 25.)

Der Verf. beweist die Abhängigkeit des Nachahmers des Apuleius von der gleichnamigen griechischen Schrift. Verfaſst sei die Schrift zu Anfang des dritten Jahrhunderts n. Chr. Die griechische Schrift, so vermutet er nach dem argumentum ex silentio, weil der Eruption des Vesuv trotz nahe liegender Veranlassung keine Erwähnung gethan ist, sei vor dem Jahre 79 n. Chr. verfaſst.

Galeni libellum περὶ αἱρέσεων τοῖς εἰσαγομένοις rec. Georgius Helmreich. (S. 72.)

Nachdem die Tendenz der Schrift lichtvoll und in geschmackvollem Latein auseinandergesetzt ist, folgt eine vollständige kritische Ausgabe derselben mit erklärenden Zusätzen.

De syntaxi Frontoniana disputavit Adolfus Ebert. (S. 48).

Die Schrift bietet eine geordnete Sammlung der Eigentümlichkeiten Frontos und erstreckt sich über alle Teile seiner Syntax. Den Schluſs machen einige Verbesserungsvorschläge.

De asyndetis Aeschyleis disseruit Theodorus Gollwitzer. (S. 45.)

Der Verf. nimmt Nägelsbachs Einleitung zum Ausgangspunkt. Den vier von diesem aufgestellten Arten unechter Asyndeta (explicativa, adversativa, enumerativa, summativa) gesellt er noch vier andere Arten hinzu, welche ihm auf andere logische Verhältnisse zurückzuführen scheinen. Nägelsbachs zweite Klasse, die echten Asyndeta, welche dieser ungespalten gelassen hatte, werden nach den Satzformen hier in fünf Unterabteilungen zerlegt. Diesen beiden wird eine von dem Verf. entdeckte dritte Hauptart hinzugefügt, die grammatischen Asyndeta, die ihrerseits wieder in zwei Gattungen zerspalten wird. Unter diese Gesichtspunkte werden dann die aus Aischylos gezogenen Asyndeta gruppiert.

Quaestionum Sallustianarum pars altera. Scr. Friedericus Vogel. (S. 44.)

Die Abhandlung zerfällt in vier Teile. Der erste bietet Ergänzungen zu einer vor drei Jahren im ersten Bande dieser Acta soc. phil. Erlang. von demselben Verf. erschienenen Abhandlung, welche den Titel ὁμοιότητες Sallustianae trug, und in welcher

er Einflufs Sallusts auf die Geschichtsschreibung von Ammianus larcellinus bis auf Ekkehard IV. nachgewiesen wurde. Ein zweites apitel forscht nach dem Schicksal der verlorenen Historien des allust. Seit dem fünften Jahrhundert finde sich keine Nachhmung derselben mehr. Sie seien nicht mehr gelesen und deshalb auch nicht mehr abgeschrieben worden. Isidorus und Prisianus enthielten genug Citate daraus, aber, wie nachgewiesen ird und auch schon von anderen vermutet worden ist, nicht irekt aus der Quelle entlehnte. Der letzte, der die Historien gesen habe, sei Augustin, und auch dieser sei nicht über das Promium hinausgekommen. In einem dritten Kapitel wird die Zahl er Historienfragmente um einige vermehrt. Durch feine und wie nir scheint zwingende Kombinationen werden einige sonst von inander unabhängigen Schriftstellern gemeinsame Stellen dem Sallust vindiziert.

Ein vierter Abschnitt bietet einige Emendationen.

Über die Titulaturen der römischen Kaiser. Von Christoph Schöner. (S. 50).

Die Arbeit giebt eine Übersicht über die Entwicklung der einzelnen kaiserlichen Titulaturen bis ans Ende des weströmischen Reiches und ist interessant sowohl als Beitrag zur Kulturgeschichte, wie wegen der Proben, die sie vom Verfall der römischen Sprache bietet. Lange habe es an einer festen Norm für die Anrede gefehlt. Als offiziell könne man die Verbindungen *imperator maximus, optimus, sacratissimus, invictus, perpetuus, aeternus, felicissimus, piissimus* bezeichnen. Die Titel werden immer pomphafter, so sehr sie auch je nach der Persönlichkeit der Anredenden verschieden sind. Zum Titel Augustus gesellen sich im 4. und 5. Jahrhundert Zusätze, wie *semper, sempiternus, aeternus, perpetuus, perennis, invictus, invictissimus, victoriosissimus, venerabilis, gloriosissimus*. Der Titel Cäsar ist im ersten Jahrhundert die gebräuchlichste Anrede und erhält sich bis zu Ende. Zu den Epithetis der Güte, Gröfse und Unbesiegbarkeit, welche schon die Augusteische Zeit kannte, gesellten sich unter Caracalla die der Tapferkeit und des Glücks. Die Superlative häufen sich nun in ungeheuerlicher Weise. Die Epoche Diokletians und Konstantins erfand dann die Epitheta der Göttlichkeit und Ewigkeit, an deren Stelle die Patristiker die Milde und Christlichkeit setzten. Ein anderer Abschnitt behandelt die Anreden *dominus* und *rex*, worauf die von den Titeln abgeleiteten Adjektiva zur Besprechung gelangen (*imperatorius, imperialis, augustus, caesareus, principalis, regius, regalis*). Den Schlufs machen die Abstrakta der Eigenschaft als Anreden (*clementia, pietas, indulgentia, mansuetudo, tranquillitas, maiestas, aeternitas, perennitas, serenitas, sanctitas*).

Arrianea. Scr. Augustus Boehner. (S. 7).

Berlin. O. Weifsenfels.

1) Griechischer Lernstoff für Quarta von Dr. R. Schnee, ord. Lehrer an der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg. Hamburg, Gustav Eduard Nolte. 1881. 54 S. 8. M. 0,80.

2) Griechisches Übungsbuch für Quarta, zusammengestellt von Dr. R. Schnee, ord. Lehrer an der neuen Gelehrtenschule zu Hamburg. Hamburg, G. E. Nolte. 1882. IV und 89 S. 8. M. 1,20.

Wieder zwei neue grammatische Lehrbücher! Als ob es deren im Zeitalter der litterarischen Überschwemmung noch bedürfte! Von 35 griechischen Schulgrammatiken in Preufsen haben kaum 12 sich einigermafsen Terrain erobern können, und doch ein neuer griechischer Lernstoff nebst zugehörigem Übungsbuche!

1. Der vorliegende Lernstoff weicht insofern von früheren Lehrbüchern ab, als er für eine spezielle Klasse (Quarta) geschrieben ist; aus welchem Anlasse, darüber werden wir nicht genügend aufgeklärt. Das Vorwort fehlt im „Lernstoff" (1881) noch gänzlich; das Vorwort zu dem „Übungsbuche" (1882) berücksichtigt letzteren zwar nachträglich, aber fast nur soweit es die Anordnung des Stoffes an sich betrifft. Vermutlich hat die etwas breite Fassung der in Hamburg eingeführten Grammatik von E. Koch, welche zwar wissenschaftlich Treffliches leistet, aber für Schüler wohl des Guten zu viel bietet, den Anlafs zu diesem Kompendium gegeben, ähnlich wie Köhlers „Formenlehre der lateinischen Sprache zum Auswendiglernen für Sexta und Quinta" (Schleswig 1880) sich an die Stelle der Seyffertschen Grammatik zu setzen versucht. Der Verf. giebt sich nun S. IV folgender Illusion hin: „Wenn durch den griechischen 'Lernstoff' in Quarta eine sichere Grundlage im Griechischen gelegt ist, so kommt es dann nicht mehr viel darauf an, nach welcher Grammatik in Tertia der Rest der griechischen Formenlehre durchgenommen wird." Damit wird aber von vornherein gegen den von den kompetentesten Seiten anerkannten pädagogischen Grundsatz verstofsen, dafs unseren Schülern für ein Fach nur ein Schulbuch zugemutet werden soll, um sie in diesem desto heimischer werden zu lassen. Von dem „Lernstoff" der Quarta den der höheren Stufen zu scheiden, dafür sind doch die Paragraphen und der Kleindruck da, und auf diese hat der Spezial-Lehrplan zu verweisen.

Aber auch abgesehen von diesen prinzipiellen Bedenken hat das Buch keinen Wert; es zeigt nur, wie der Verf. speziell in seinem Unterrichte den Stoff zu gruppieren und einzuüben für gut befunden hat. Den im Vorwort angekündigten „Versuch, durch eine praktische methodische Anordnung des grammatischen Stoffes den Schülern auf eine leichte Art eine feste Grundlage in den griechischen Elementen zu verschaffen", mufs Ref. für verfehlt erklären. Wenn auch einzelne Regeln als korrekt und klar bezeichnet werden können, namentlich da, wo augenscheinlich die Grammatik von Franke-v. Bamberg benutzt ist, so lassen sich doch gegen Anordnung und Fassung anderer gegründete Bedenken erheben. Dieselben werden im folgenden kurz und

nehrfach unter Bezugnahme auf die in dieser Zeitschrift 1881 . 650 ff. veröffentlichten Beiträge zur griechischen Schulrammatik (Franke-v.Bamberg) angegeben werden.

Das erste Kapitel, § 1—3, soll die Elemente, das zweite nd letzte, § 4—35, die „Deklination der Substantiva und erba" enthalten. In der That ist es aber doch die „Flexion icht blofs der Substantiva, sondern auch der Adjektiva und Proomina" (Deklination), sowie die der Verba (Konjugation), elche dem Quartaner geboten wird und geboten werden soll. — 4. Unter den Deklinationen wird zuerst die 2te, die *O*-Deklination, und dabei zugleich das Adjektivum 2. Endungen (auf *ος, ν*) abgehandelt. Ob dadurch die Sache vereinfacht wird, namentch wenn noch der Sextaner zuerst *mensa* und dann *populus* lernt, t stark zu bezweifeln. Die Adjektiva 3. Endungen (*ος, α, ον*), ie kontrahierte und die attische 2. Deklination werden von ihren lutsverwandten grausam getrennt und in das Gebiet der 1. und . Deklination brockenweise verwiesen. — § 4. Die 1. Regel heifst: Die auf *ος* sind Masculina." Was gemeint ist (Wörter?), läfst ich aus dem Vorhergehenden nicht folgern; auch ist die Regel in rer Abstraktion falsch, zumal eine spätere Ausnahme auch Feminina auf *ος* nennt. — § 5, 4. Dafs sich der Accent nicht blofs ei den Adjektiven der 1. und 2., sondern auch der 3. Deklination, so in allen Deklinationen nach dem Nominativ des Maskunums — aber nicht nach dem Maskulinum an sich (vgl. § 6 II b) - richtet, ist vom Ref. in den Beiträgen S. 659 ff. bereits sgeführt. Der Genetiv Pluralis feminini *ἀλκίμων* hat nicht ofs den Accent (denn dieser mūfste nach dem Nomin. mascul. ter Rücksicht der ultima immerhin *ἀλκιμάων* = *ῶν* lauten), ndern geradezu die Endung des Masculinums selbst adoptiert dj. 1. Endung). — § 6 a. E. Der Artikel steht nicht „stets" vischen *οὗτος* und dem Substantiv, sondern nur in attributiver, cht in prädikativer Verbindung. — §§ 8. 19. 20. Wie die Adktiva, so werden auch die Komparationsregeln, die doch prinpiell dieselben sind, mechanisch je nach der Deklination des ositivs aus einander gerissen. Und dabei ist gerade die zuerst handelte Bildung (*ότερος, ώτερος*) komplizierter als die später nannte (*τερος* unmittelbar am Stamme). — Die kontrahierten sus der Komparation auf *ίων* sind sowohl im Lernstoff als in n Übungsstücken gänzlich ignoriert. — § 11 erfährt man nur legentlich von Konsonantstämmen der 3. Deklination. Den gensatz der Vokalstämme findet man nirgends, auch nicht n § 14 an betont; vielmehr wird in § 14, 2 unter der Überhrift: „Wörter, die nur teilweise kontrahieren", in r 2. Hälfte von b der Accusativ der gar nicht mehr hierher hörigen Barytona von Konsonantstämmen behandelt. Die ier unmittelbar vorausgehenden Regeln § 14, 2 über den Vokativ nd Accusativ der Wörter auf *ις, υς, ευς*, sowie die über die

Deklination der Wörter auf *ευς* (§ 16, 3) sind mechanisch und trümmerhaft. Der Diphthong erhält sich nicht blofs im Dativ Pluralis, sondern geht wie bei den Wörtern auf *ους* und *αυς* stets nur vor vokalischem Auslaute verloren (vgl. Beiträge S. 658). — § 11 begegnet uns folgende Probe von Logik und Stilistik in einer Regel über „Konsonantstämme“: 1. a) „Im Vokativ Sing. werfen die mehrsilbigen“ (was? Wörter oder Stämme?) „auf *ις* und *υς* das *σ* ab, ebenso *παῖς, παῖ*.“ b) „Die Barytonastämme auf *αντ, εντ, οντ* werfen das *τ* ab“ (immer? oder wo denn?), „die auf *αν* bilden den Vokativ wie den Stamm.“ Nun aber verliert unter a. faktisch weder der Stamm, von dem allein bisher die Rede war, noch der Nominativ, den der Verf. offenbar meint, im Vokativ ein *σ*; vielmehr wird der Vokativ, wenn er nicht durch die Nominativform ersetzt wird, einfach vom reinen Stamm gebildet, der als nunmehr selbständiges Wort seinen T-Laut lediglich deshalb verliert, weil ein griechisches Wort nicht auf eine Muta resp. *λ* und *μ* enden darf. Vgl. *γύναι(κ), παῖ(δ), λέον(τ)*. — § 14. Anstatt die vokalische (kontrahierte) 3. Deklination in organischem Fortschritt an die konsonantische zu fügen, werden hier erst die Kontrakta der 1. und 2. Deklination eingeschoben, lediglich aus dem mechanischen Grunde, weil kontrahierbare Vokalstämme in allen 3 Deklinationen zu finden sind. Man unterscheidet aber doch die 3 Hauptdeklinationen nach der Endung, nicht nach dem Stamme! Während jetzt v. Bamberg die ohnehin komplizierte 3. Deklination so erfreulich vereinfacht hat, wird sie von Dr. Schnee durch Nachzügler der 1. und 2. Deklination zerklüftet. Die allen 3 vorausgeschickten Kontraktionstafeln wirken in ihrer Masse erdrückend und verwirrend, während praktische Grammatiken längst die Kontraktionsregeln verteilen, d. h. streng nur je nach dem konkreten Bedürfnisse verwenden. — § 16. Ebenso wird die 2. attische Deklination erst gelegentlich des doch vereinzelt dastehenden attischen Genetivs *εως* der 3. Deklination behandelt, während umgekehrt hier nur kurz auf das Analogon der 2. Deklination zurückzuweisen war. Aber nicht genug! Geradezu falsch ist die Erklärung: „Das *ω* der attischen Kasus gilt als kurz!“ Das liefse sich höchstens und auch nur mechanisch durch den Zusatz „für den Accent“ begründen; für die Quantität und namentlich die Metrik (vgl. Homer) ist es ein Nonsens. Es ist vielmehr eine Art von Synizese in *εω* anzunehmen, resp. das *ε* konsonantisch zu lesen (vgl. Beiträge S. 657). — § 21, 9. Anstatt 4 Rubriken der Korrelativa sind 5 (oder nach meinen Beiträgen S. 661 f. sogar 6) mit charakteristischen Präfixen anzusetzen. Die korrelativen Adverbia fehlen ganz; nur einzelne Enklitika sind hier (vereint mit *φημί* und *εἰμί*!) erwähnt. — § 26, 4. Geradezu heillos ist die Verwirrung in betreff des Augments, welches mit der Reduplikation fast identifiziert ist. Da heifst es Absatz 2: „Das Augmentum

syllabicum ist im Perf. Plusq. (Fut. III) verschieden von denen der anderen Tempora und heifst Reduplikation.“ Absatz 3: „Das Augmentum syllabicum der übrigen (sic!) historischen Tempora ist ε.“ Abgesehen davon, dafs dasselbe im Absatz 1 dieses nach Kürze trachtenden Kompendiums schon oben gesagt war, dürfen doch Perfekt und Futurum nicht als historische Tempora oder Präterita gelten. Dieser Fehler rührt wohl noch von der 11. Auflage der Grammatik von Franke-v. Bamberg § 56 her, wo es heifst: „Alle Präterita und das Fut. III u. s. w.“ Die neueste Auflage dieses Buches hat auch da endlich Klarheit gebracht. Das Augment charakterisiert doch nur die absolute Vergangenheit, also nur den Indikativ der 3 Präterita; die Reduplikation dagegen charakterisiert nur die Actio perfecta in allen Modis ihrer 3 Tempora, entlehnt aber event. die Form des Augments natürlich mit dem vollen Werte der Reduplikation (vgl. Beiträge S. 664). — § 32, 2 c ist ein böser Druckfehler stehen geblieben: „Ein P-Laut oder K-Laut wird π resp. κ vor σ: statt τ.“ — In § 33 (Tempora secunda) steht folgende Stilprobe: „Der Accent ist abweichend ... Oxytona, ... Perispomena, ... Paroxytona.“ Dafs nicht der Vokal des Präsens, sondern der des reinen Stammes abgelautet wird, ist in den Beiträgen S. 668 ausgeführt, woselbst der Druckfehler Z. 1 λιπ durch λειπ bei dieser Gelegenheit berichtigt werden mag. — Die Regel 3: „Die Bedeutung (der Tempora II) stimmt meist mit den Tempora I überein; nur (!) von τήκω, σήπω, πείθω ist das Perf. II intransitiv“ ist falsch. Umgekehrt: das Perf. II ist fast immer intransitiv, nur wenige Ausnahmen sind transitiv. — § 35, 3. Die Verlängerung des Vokals im Aorist I der Verba liquida war ausdrücklich als „Ersatzdehnung“ für den ausfallenden Tempuscharakter σ zu bezeichnen. — 4. Die Änderung ε = α sowie der Ausfall des ν in τείνω u. s. w. finden stets „vor konsonantischem Auslaut“ statt; damit werden nicht blofs das Futurum und der Aorist I, sondern auch das Präsens und das Imperfektum Activi uud Medii von selbst ausgeschlossen, oder, was dasselbe bedeutet, die Perfekta und Plusquamperfekta Activi und Medii sowie Futurum und Aorist I Passivi als allein hierher gehörig bezeichnet.

2. Das Übungsbuch schliefst sich eng an den Lernstoff an; es teilt dessen Mängel namentlich hinsichtlich der Ausführung im einzelnen, es steht und fällt mit demselben. Allerdings treten die Mängel der Neu- oder besser gesagt Unordnung des Lernstoffes hier nicht so störend hervor, weil ja doch viele Einzelregeln in den Stücken zusammen eingeübt werden müssen. Billigung verdient das Bestreben des Verf.s „in den Übungsstücken nicht blofs die speziell einzuübende Regel, sondern alle schon vorhergehenden methodisch zu berücksichtigen“, sowie die Präsentia und Imperfekta gleichzeitig mit den Deklinationen einzuüben; neu

ist der Gedanke nicht. Der Verf. macht dem Wesenerschen (im Anschlufs an E. Kochs Grammatik gearbeiteten) Übungsbuche den Vorwurf, „dafs seine Anordnung ein sicheres Einüben des Verbums so sehr erschwere". Weit mehr erschwert die Anordnung, welche das Übungsbuch des Dr. Schnee befolgt, den Überblick über die Deklinationsformen. Die 2. Deklination wird auf I—IV, XXI und XXV, die 1. auf V—XIII und XXI, die 3. auf XIV—XXVII verteilt; die Adjektiva auf ης, ες werden in XII, die auf ύς, εῖα, ύ durch die Neutra auf ας, αος (XIII) davon getrennt und erst in XXIV behandelt.

Die Sätze selbst sind offenbar mit mühseligem Fleifse zusammengetragen, aber ihnen haftet das Gepräge des Gemachten in auffälliger Weise an. Griechische Originalsätze hätten mindestens in der 2. Hälfte mehr zur Geltung kommen sollen. Der Verf. macht es den Schülern zu leicht; die Konstruktionen sind vielfach schablonenhaft, die Wortstellung ist zuweilen geradezu ungriechisch. Zu Formen-Extemporalien mögen die Sätze geeignet sein; an ein Lesebuch aber mufs man höhere Anforderungen stellen. Überdies sind die griechischen Sätze, welche doch die Lektüre bilden sollen, an Zahl viel zu gering bemessen; auf 2 deutsche Abschnitte kommt meist nur 1 griechischer. Die Sätze zur Einübung der Zahlen sind recht dürftig und zu wenig instruktiv. Auch der Inhalt der Sätze läfst viel zu wünschen übrig. Man mufs oft staunen über die seichten und trivialen Gedanken, die den Quartanern als geistige Kost gereicht werden, mehrfach nur infolge des Bestrebens, möglichst viel von dem betreffenden Pensum in einen Satz oder ein Stück zusammenzudrängen. Der Verf. sollte sich die Gesichtspunkte, nach welchen v. Bamberg in der neuesten Bearbeitung des Seyffertschen Übungsbuches seine Sätze zur Einübung der Formen zusammengestellt hat, zur Belehrung dienen lassen.

Eine kleine Blütenlese aus vielen Sätzen d. A. mag das Gesagte illustrieren: S. 1 Gold geziemt dem Altare des Gottes. S. 8 Wir bewundern diejenigen nicht, deren Leben ohne Weisheit geführt wird. S. 9 Die Perser waren reicher als die Scythen. S. 11 Um Leben und Freiheit war den Griechen der Kampf gegen die Macedonier. S. 14 Die Zähne der Füchse bringen den Äckern Schaden. S. 15 O Vater, dem Vater geziemt es, die Kinder in den Wissenschaften zu unterrichten. S. 17 Die Köpfe der alten Perser waren schwach. S. 43 Gott läfst nicht einen andern als sich selbst Hohes sinnen. S. 51 Solon schmückte sowohl im übrigen die Stadt, als auch gab er besonders den Athenern Gesetze, indem er die sogenannten Satzungen des Solon (!) abschaffte und nur das Gesetz über die Mörder beibehielt. S. 52 Semiramis bat den König der Assyrer, 5 Tage über Asien zu herrschen (!) und das von ihr befohlene zu thun u. s. w. S. 59 Als das Unglück der Athener auf Sicilien gemeldet worden war, sind alle Griechen stolz geworden. — Ähnliche Beispiele liefern die griechischen Stücke. S. 4 prangt

ein Satz, der manchen Lehrer seinen Schülern gegenüber in Verlegenheit bringen dürfte: *Ὑπὸ τοῦ διδασκάλου χρήσιμαι βίβλοι γράφονται!* — S. 5 *Στέργομεν τὴν ἐν λιθίναις οἰκίαις σκιάν.* S. 44 *Οἱ Αἰγινῆται μισοῦντες τοὺς Ἀθηναίους καὶ ἀξιοῦντες αὐτοὺς ἀδικεῖσθαι ἐζήτουν αὐτοὺς τιμωρεῖσθαι.* S. 53 *Ἔπεμψαν οἱ Ἀργεῖοι πρὸς τοὺς Ἀ. κ. τ. λ.*

Das alphabetische Wörterverzeichnis, sowohl das griechische als das deutsche, ist zwar ziemlich reichhaltig, aber trotzdem nicht vollständig. Wörter wie *ἐλαία, ἔθος* u. a. m. wird der Schüler vergeblich suchen. Zum Auswendiglernen nach einer dem Pensum entsprechenden Methode kann es nicht benutzt werden.

Ganz abgesehen aber von diesen wesentlichen Übelständen betreffs der Anordnung und Darstellung müssen beide Bücher schon wegen ihrer grofsen Ungründlichkeit im einzelnen als unbrauchbar verurteilt werden. Accentfehler, verkehrte Quantität, falsche Spiritus- u. a. Zeichen, fehlerhafte und inkonsequente Interpunktion und Orthographie, Druckfehler u. dgl. m. treten so massenhaft auf, dafs sie sich hier nicht alle aufzählen lassen. Welch unheilbarer Schade durch sie in den doch noch ganz unkritischen Köpfen der Quartaner angerichtet wird, läfst sich gar nicht absehen. Einige Druckfehler sind zwar auf S. IV des Vorworts verbessert, aber sie betreffen meist nur die Orthographie, über welche der Verf. sehr unklar zu sein scheint. Man findet: synkopirt, Ue Ae statt Ü Ä, hohes, das befohlene, das gesagte u. dgl. m., im Übungsb. S. 3 Präf., S. 16 *ἀχάριστον οἱ πολῖται*, S. 18 *συχνοὶ ἡμέραι*, S. 31 *οἷς*, S. 36 *ἐφυγαγεύθη*, S. 49 Perinthieren, S. 50 *ἑνέα*, S. 51 Epaminondes, S. 53 *κατεκοπήσων*, S. 57 *Ἕλληνες*, S. 64 *ἔθνος*, S. 66 *ηγέομαι*, S. 67 *Λεωνιτνοι*, S. 68 *ναὺς*, S. 70 *τάττο* u. Parnasos, S. 71 Polux *πολχύ*, Romus, S. 73 *ὕς*, S. 74 *ὁμοιος*, S. 76 *κνημῖς*, S. 84 *ὁ ῥόδος* u. a. m.

Unerhört aber ist die Inkonsequenz in der Setzung des *ν ἐφελκυστικόν*, welches der Verf. im Lernstoff nicht einmal der Erwähnung für wert hält. In den Übungsstücken steht es mitunter vor Konsonanten, fehlt aber hie und da vor Vokalen und Punkten, z. B. 14 *ἐβασίλευεν Φιλ.*, S. 52 *ἔπραξε*, S. 57 *ἔστειλε εἰς*. Eine ähnliche Blütenlese von Fehlern läfst sich in dem Lernstoff finden, z. B. S. 2 *ὁδος, ἀδελφος, ῥαδιος*, S. 7 *τύχη* u. s. w.

Ich fasse mein Urteil zusammen: Im Interesse der deutschen, zunächst der Hamburger Quartaner wären besser die beiden Bücher von Dr. Schnee ungeschrieben geblieben, da die unmethodische Zersplitterung des einfachsten Stoffes, die vielfach unrichtige oder ungeschickte Fassung der Regeln und die grofse Ungründlichkeit im einzelnen gradezu schädlich wirken müssen.

Wittstock. Richard Grofser.

**Lesebuch aus Livius. Ein historisches Elementarbuch, im Sinne des erziehenden Unterrichtes bearbeitet von Jos. Loos, Gymnasialprofessor. Bevorwortet von Prof. Dr. Willmann in Prag. Mit 3 lithogr. Beilagen. Leipzig, Verlag von Gräbner. 1881. 278 S. 8.**

Der Versuch, an die Stelle unserer gewöhnlichen Lesebücher mit ihren bunt zusammengewürfelten Stoffen die Lektüre und Durcharbeitung in sich zusammenhängender inhaltvoller historischer Stoffe zu setzen, hat in dieser Zeitschrift bereits zweimal (1868 S. 306 ff., 1875 S. 288 ff.) anerkennende Besprechung gefunden. In der That ist es mehr als ein blofser Versuch, wir haben es hier mit einer Bestrebung zu thun, die bis in die Anfänge unseres Jh.s, bis auf Herbart, ja in gewissem Betracht noch weiter hinaufreicht. Entgegen der Ansicht, dafs die Werke der Alten zunächst und hauptsächlich ihrer klassischen Darstellung und der aus ihnen zu schöpfenden ästhetischen Bildung wegen zu lesen seien, forderte Herbart, dafs man die Lektüre der klassischen Werke nach Mafsgabe der aus ihnen zu gewinnenden Zeitbilder einrichte, damit so das Altertum durch das Altertum selbst kennen gelehrt und dem geschichtlichen Unterricht Leben und Anschaulichkeit gegeben werde. Also beginnt er den Sprachunterricht nicht mit Latein, sondern mit Griechisch, da ja aus dem griechischen Altertume alle europäische Kultur erwachsen ist; und hier bildet wieder den Anfang nicht ein Attiker, sondern Homer, und zwar die Odyssee, da in dieser die einfachste Gestalt staatlicher und sozialer Bildung lebendig vor die Augen des Schülers geführt wird. Ihr widmet er zwei Jahre; dann läfst er das zweite Zeitbild — Herodot folgen, der dem Epiker noch verwandt bleibt, aber schon nicht mehr ein blofses Lebensgemälde, sondern ein vollständiges Geschichtsbild entrollt, der zugleich in die griechische Blütezeit und in das morgenländische Altertum einführt. Daneben beginnt Latein mit Vergil, der mit der ältesten römischen Zeit bekannt macht und zugleich auf Homer zurückweist. An ihn schliefst sich Livius, der als der klassische Verkünder des weltgeschichtlichen Berufes der Römer nicht übergangen werden kann. Bezüglich der weiteren Folge sehen wir Herbart etwas unsicher; klar ist ihm erst wieder der Schlufspunkt der ganzen Reihe — Platos Staat.

Eine weitere Fortbildung haben diese Ideen durch Ziller gefunden; es sei nur erwähnt, dafs er mit vorläufiger Beiseitelassung des Vergil durch die Lektüre des Livius (in der Wellerschen Bearbeitung) Latein beginnt. — Aber der Herbartsche Plan ist überhaupt im praktischen Unterrichte undurchführbar. Gewichtige Gründe machen es nötig, den Unterricht in den alten Sprachen mit Latein zu eröffnen. Es hat daher nicht an Männern gefehlt, deren Bestreben darauf gerichtet war, das Fruchtbringende des Herbartschen Gedankens soviel wie möglich festzuhalten, ohne doch vom Sprachunterrichte das Unmögliche zu verlangen. Schon

Kohlrausch, ein Schüler Herbarts, sah in seiner Praxis von der Lektüre des Textes ab und las seinen Schülern aus der Vossischen Übersetzung vor, indem er minder wichtige Abschnitte verkürzt erzählte. Doch war er geneigt, einer Prosaübersetzung den Vorzug zu geben. Wiedasch verfafste zur Einführung in das Altertum durch Homer eine metrische Übersetzung der Ilias und Odyssee mit stellenweiser Verkürzung durch eingelegte Prosa, und Kohlrausch empfahl diese Lesebücher als verbindendes Glied des deutschen und geschichtlichen Unterrichtes. Auch Hiecke eröffnet in seinem trefflichen Buche „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien" die Reihe der Lesestoffe mit den homerischen Dichtungen (in Prosabearbeitung) und den herodoteischen Erzählungen und würdigt sie nach ihrer doppelten Bedeutung für den deutschen und den Geschichtsunterricht. Unter den Historikern endlich verlangte K. Peter Rückkehr zu den Quellen als die sicherste Garantie der Hebung dieses Unterrichtszweiges. Homerische Erzählungen, Geschichten aus Herodot, Livius u. a. sollen in der Klasse gelesen und besprochen und der Schüler „für den folgenden Geschichtsunterricht gewöhnt werden, scharf und genau aufzufassen und sich nicht blofs die Umrisse, sondern auch die Ausführung und das Detail anzueignen".

Was von diesen Männern angestrebt wurde, das sehen wir von O. Willmann in einer originellen Weise erfafst und durchgeführt in seinen „historischen Lesebüchern" aus Homer und Herodot. Diese bestehen zunächst aus einem erzählenden Teil, in welchem das betreffende Original, abgesehen von einigen Verkürzungen, möglichst getreu (Homer in Prosa) wiedergegeben wird; ein Hauptgewicht ist darauf gelegt, dafs der Charakter des Originals nicht verwischt werde. An diesen erzählenden Teil schliefst sich ein „systematischer Teil", worin das in der Erzählung dargebotene und leicht aufgefafste Material mannigfach verarbeitet, die Aufmerksamkeit von den Personen und Vorgängen der Erzählung auf Zustände und Verhältnisse hingelenkt, alle vorgekommenen Einzelzüge zu einem klaren Zeitbilde zusammengestellt werden. Die Besprechungen bei der Lektüre, die ohne einen solchen Teil, um vollkommen zu sein, ethische, psychologische, kulturhistorische, geographische und naturkundliche Elemente in sich aufnehmen müfsten, werden dadurch zwar keineswegs überflüssig gemacht, aber doch soweit beschränkt, dafs durch sie die Erzählung nicht gleichsam erdrückt, noch eine Zersplitterung statt der beabsichtigten Konzentration herbeigeführt wird. Der „systematische Teil" bietet z. B. den Stützpunkt für Vergleiche des Vergangenen mit der Gegenwart, des Fremden mit der Heimat dar — köstliche Bemerkungen, wodurch einerseits das Ferne, Fremdartige dem Zögling näher gerückt, andererseits unser Bedingtsein durch die Vergangenheit vor Augen geführt

wird, die gleichwohl die Lektüre schwerlich begleiten können ohne dafs das eine Bild durch das andere gestört würde. Nicht minder bietet dieser Teil auch, was das Kompendium Gutes hat Ordnung und Übersicht, derart aber, dafs der Lernende sich dies selber erarbeitet.

Bekanntlich hat Willmann nur den Homer und Herodot in dieser Weise bearbeitet. Ein entsprechendes Lesebuch aus Livius das nach dem Gesagten in dem ganzen Plane gelegen ist, stand noch aus, und es mufsten die der Reihe sich nicht einfügenden „Geschichten aus Livius" von Goldschmidt als Aushilf dienen. Die Lücke ergänzt nun in willkommener Weise das „Lesebuch aus Livius" von J. Loos. Dem Büchlein ist ein Vorwort von O. Willmann vorausgeschickt, worin dieser nach einigen kurzen, überzeugenden Worten über die Berechtigung der „historischen Lesebücher" als Grundlage des deutschen Unterrichtes, auf die besonders verwiesen sei, es als eine Fortsetzung der von ihm herausgegebenen Lesebücher bezeichnet. Es braucht somit nicht erst ausdrücklich hervorgehoben zu werden, dafs es sich diesen bereits bekannten Vorgängern in Einrichtung und Darstellung vollkommen anschliefst. So bildet zunächst den ersten Teil (S. 1—197) eine Bearbeitung der ersten Dekade des Livius worin der Verf. im ganzen sich eng an das Original anschliefst doch wo es für das Verständnis notwendig ist, Vereinfachungen vornimmt, auch solche Stellen ganz ausschliefst, die der ins Auge gefafsten Schülerstufe nicht angemessen wären, oder längere Episoden fortläfst, die zu sehr von der Hauptsache ablenken würden. So konnte die Darstellung bis zur Schlacht bei Sentinum einschl., also bis zum Abschlusse der Zeit geführt werden deren lebendige und anschauliche Kenntnis zunächst gewünscht werden mufs. Doch läfst das Buch auch bezüglich der weiteren Geschichte Roms den Zögling nicht im Stiche. Wie es Willmann in seinen Lesebüchern gethan hat, so läfst auch Hr. Loos einen „Anhang" folgen, der in seinem ersten Abschnitte (S. 198—206 einen „Ausblick auf die Folgezeit" enthält, worin die Erzählung mit Festhaltung des Livianischen Themas in zwei Kapiteln (1. die vollständige Unterwerfung Italiens, 2. die Gewinnung der Weltherrschaft) klar und übersichtlich bis auf Cn. Pompejus fortgeführt wird. Der zweite Abschnitt (S. 206 bis 211) behandelt dann „Livius' Leben und seine Zeit" in drei Kapiteln, in deren erstem Bemerkungen über des Schriftstellers Geburt und vermutlich frühe Neigung zur Geschichtschreibung gegeben werden, das zweite macht mit den gleichzeitigen politischen Ereignissen (von Pompejus bis Augustus bekannt, im dritten wird die Biographie des L. beendigt, wobei in sehr angemessener Weise Stellen aus der offenbar ihrer Schwierigkeit wegen nicht an die Spitze des erzählenden Teil gestellten Livianischen Vorrede mitgeteilt werden, um z. B. de

Eindruck der Bürgerkriege auf L. oder seine Ansichten über den Wert des Geschichtsstudiums zu beleuchten.

An den erzählenden Teil schliefst sich der überaus gelungene „systematische Teil" (S. 212–273). Mit der gröfsten Sorgfalt sind die an den verschiedensten Stellen des erzählenden Teils vorgekommenen Einzelzüge des Zeitbildes nach gewissen Kategorieen angeordnet, ergänzt und mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt. Zunächst wird der Schauplatz der erzählten Ereignisse in vier Paragraphen behandelt (1. Latium mit Rom, 2. Etrurien und Umbrien, 3. das Sabinerland, Picenum und Samnium, 4. Kampanien und die Landschaften Unteritaliens). Jedem geographischen Namen wird durch Anführung der in einer Beziehung zu ihm stehenden Ereignisse Leben eingehaucht, überdies ermöglichen die Zurückweisungen auf den erzählenden Teil dem Schüler, die Erzählung selbst nachzulesen, wenn sie sich noch nicht genugsam eingeprägt haben sollte. Bei der Schilderung der Landschaften wird auch deren Bevölkerung gedacht, ihrer Sprache, Lebensweise, Bewaffnung u. s. w., und alle verstreut vorgekommenen Daten zu ihrer Geschichte gesammelt, was bei den vielen dem Blicke nur zu leicht entschwindenden oder sich gegenseitig im Gedächtnisse verdunkelnden ethnographischen Thatsachen gewifs von Vorteil ist. Nur eine Probe sei mitgeteilt: „Ardea war die gröfste Stadt der Rutuler (9, II), eines durch Reichtum mächtigen Volksstammes, dessen König Turnus mit Äneas und den Latinern kämpfte (1). Später traten die Ardeaten nochmals in feindliche Beziehung zu den Römern (21). Unter den übrigen Völkern Latiums traten besonders die Volsker, Äquer, Herniker und später auch die Aurunker, meist vereint gegen die Römer auf. Von wichtigen Städten im Gebiete dieser Völkerschaften sind zunächst diejenigen zu nennen, welche Marcius Coriolanus eroberte, als er aus Rom flüchtig geworden war: Circeji, wo römische Ansiedler safsen (9, I) . . . . . Nach Suessa Pometia in den pomptinischen Sümpfen gingen die Söhne des Ancus in die Verbannung (7, II); dasselbe wurde unter Tarquinius den Volskern entrissen (9, I) und später sogar, als es abgefallen war, der Plünderung der Soldaten überlassen (13). Nach Tusculum zu seinem Schwiegersohne wanderte Tarquinius, als ihm die Hoffnung auf Rückkehr nach Rom abgeschnitten war (11) . . . . . Sonst stimmten die Latiner mit den Römern in Sprache, Sitte und Art der Bewaffnung fast vollkommen überein (28, I). Der Sinn für Ackerbau, der den Latinern eigen war, ging auch auf die Römer über, und darum hatten die Feste derselben nachmals einen ländlichen Charakter u. s. w." (S. 213 f.). — Den Schlufs eines jeden der vier Paragraphen bilden Bemerkungen in kleinerem Drucke über heutige Zustände, erhaltene Reste, Namen u. a. Als Beispiel möge ein Teil gleich des ersten Paragraphen dienen: „Die Bewohner des heutigen Italiens sind

ein Gemisch von vielen Völkern: Celten, Germanen, Griechen und Mauren haben daran ihren Anteil. Die Lust an Vergnügen, wie Theatern, Spielen und an jeder Art der Volksbelustigung ist ein Erbe von den Alten. Der fruchtbare Boden giebt die Mittel für die lärmende Heiterkeit. Die Gewinnsucht des Italieners ist sprichwörtlich geworden und gipfelt in dem Banditenwesen im Apennin. Im wiesenumsäumten Thale, aber mit gelben Fluten wie damals, durchfliefst heute noch der Tiber die Ebene der Campagnia .... Von der alten Rutulerstadt Ardea zeugen nur geringe Reste; dagegen treibt Arpino (das alte Arpinum) einen ziemlich lebhaften Handel. Von der verschwundenen Pracht Pränestes (h. Palestrina) geben nur wenige Trümmer des alten Fortunatempels Kunde u. s. w." (S. 215).

Die übrigen 11 Paragraphen sind den staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen des römischen Reiches gewidmet. Beschlossen werden auch sie immer durch Bemerkungen über erhaltene Sitten, Einrichtungen, Namen, über Parallelen in der Gegenwart u. dgl. — § 5 behandelt das Wachstum und die Stände des Gemeinwesens; § 6 die Autoritäten zur Zeit der Königsherrschaft; § 7—10 die Ämter der Republik, § 11 das Volk und seine Versammlungen; § 12 den Senat; § 13 „Die Römer im Frieden" bietet eine treffliche Zusammenstellung über die römische Familie, Erziehung und Unterricht, Gewerbe, Ackerbau und Viehzucht, Teilnahme des Bürgers an wichtigen Staatsakten, Familienfeste, öffentliche Feierlichkeiten, Kleidung der Römer — und dies alles auf Grund der vorangegangenen Lektüre und mit Verweisung auf die betreffenden Stellen. Beigegeben sind diesem Kapitel zwei schöne Zusammenstellungen: eine Reihe von lateinischen Ausdrücken für Privatverhältnisse, die als Lehnwörter in die deutsche Sprache übergegangen sind; ihr folgt eine Besprechung der Verschiedenheit der italischen Nutzpflanzen von einst und jetzt, wobei die Zeit der Einführung der verschiedenen Südfrüchte mitgeteilt wird. Trefflich ist § 14 „Die Römer im Kriege." Es werden Stellen angeführt über Kriegserklärung, Aushebung, Musterung, Fahneneid, Stärke des Heeres, Rüstung, Feldzeichen, Lager, Signale, Disziplin, Schlachtordnung, Kampfweise, Waffenstillstand, Belagerung, Belohnungen für Tapferkeit (Triumph), Siegesfeste u. a. Den Schlufs bildet § 15 „Die Götterverehrung", gleichfalls eine ziemlich umfangreiche, recht klare Zusammenstellung der vorgekommenen mythologischen Materien (Feld-, Wald-, Hausgötter, Haupt- und Nebengottheiten, Priesterschaften, Auspicia, Prodigia, Annales pontificum).

Es erhellt, wie sehr eine derartige Durcharbeitung des Sachlichen, dessen Zusammenstellung nach gewissen Kategorieen, nachdem es bereits in der Erzählung ohne Mühe aufgefafst worden ist, die Einprägung unterstützen mufs; zugleich ist sie für den Schüler ein höchst belehrendes Beispiel, wie man denkend lesen

wie man Neues, das sich beim Lesen bietet, erfassen und miteinander verknüpfen mufs, wenn die Lektüre eine nutzbringende sein soll. Aber auch dem Lehrer kommt der „systematische Teil" zu statten. Er zeigt ihm das Ziel, auf das er schon bei seinen Besprechungen der Lesestücke loszusteuern hat, er sagt ihm in jedem Falle, welche Stellung das vorkommende Neue in dem Wissen des Zöglings einnehmen, mit welchen anderen Zügen es in Verbindung gesetzt werden mufs; gleichsam durch eine Art doppelter Buchführung überzeugt er sich von seinem richtigen methodischen Vorgehen, — was gewifs niemand unterschätzen wird, der sich erinnert, wie gar schwankend und unsicher die Ansichten vieler Lehrer gerade in dem Punkte der Ausbeutung des deutschen Lesebuches sind. Endlich ist dieser „systematische Teil" für die „historischen Lesebücher" selbst die beste Empfehlung; denn wem könnte es bei einem Einblick in denselben entgehen, welch bedeutende Förderung der historische sowohl wie auch der philologische Unterricht von der Benutzung dieser Lesebücher sich versprechen darf? Der letztere wird bei den Schülern, die diese Bücher in rechter Weise gebraucht haben, einen reichen Schatz antiquarischen Wissens vorfinden, der einerseits der Lektüre sehr zu gute kommt, anderseits sich selbst aus derselben fort und fort vergröfsert, — und so scheint die viel ventilierte Frage, welche Stellung den Antiquitäten an den Gymnasien einzuräumen sei, durch die „historischen Lesebücher" in höchst befriedigender Weise gelöst.

Ist somit das in Rede stehende Buch nach Anlage und Durchführung recht gelungen zu nennen und zur Einführung in die Schulen, in denen die Willmannschen Lesebücher im Gebrauche sind, bestens zu empfehlen, so soll doch nicht verschwiegen werden, dafs das Buch in dem ersten Teile noch an einigen sprachlichen Härten leidet, deren Beseitigung bei Veranstaltung einer zweiten Auflage zu wünschen ist. Um von vereinzelten unpassenden Ausdrücken in den ersten Erzählungen abzusehen, so ist es besonders die auffallende Vorliebe des Verf.s für das Plusquamperfekt im Sinne des Imperfekt oder Perfekt, sowie eine gewisse Unsicherheit im Gebrauche der Konjunktionen, besonders der enklitischen, die oft mehr als alles andere die Übersetzung verrät, was der bessernden Hand bedarf.

Endlich sei dem Verf. die Erwägung einiger Vorschläge ans Herz gelegt. In der Erzählung 7. I, wo der Verf. von der Anordnung bei Livius abgewichen ist, insofern er die von diesem in einem Zuge erzählten zwei Unternehmungen gegen die Sabiner weit von einander trennt, möge wieder zum Originale zurückgekehrt werden. So wie sie ist, hat die Erzählung an Spannung und Klarheit viel verloren; an Klarheit, da es den Leser verwirren mufs, S. 24, Z. 9 v. u. von einem ersten Kriege des Tarq. gegen die Latiner zu lesen, nachdem er schon auf der vorigen

Seite Z. 6 v. u. von einem Kriege desselben Königs gegen die Sabiner gehört hat.

Wie schon erwähnt, hat der Verf. davon abgesehen, die Livianische Vorrede an die Spitze des erzählenden Teils zu stellen und durch sie in denselben einzuführen. Der Verf. scheint die Schwierigkeiten derselben höher anzuschlagen als den Gewinn, der sich aus einer vereinfachten Wiedergabe derselben erzielen läfst. Der Leser soll gleich am Beginne erfahren, in welcher Absicht Livius römische Geschichte schreibt, und wie er sie gelesen wissen will; die Person des Schriftstellers, die im Laufe der folgenden Erzählung öfter sich an den Leser wendet, soll diesem menschlich näher gerückt werden, soll seine Teilnahme gewinnen. Wer die Wirkung der einleitenden Worte Herodots beobachtet hat, wird mit dem Ref. eine vereinfachte Wiedergabe der Vorrede als „Einführung" in die Erzählung wünschenswert finden. — Es wurde gesagt, dafs Livius in der Erzählung mehrfach persönlich hervortritt. Darum ist es unpassend, dafs am Schlusse derselben (S. 197) mit einmal noch ein zweiter Sprecher, der Herausgeber, auftritt, ohne dafs die veränderte Situation auch nur im mindesten äufserlich angedeutet würde. Eine in die Augen fallende Trennung der Worte des Herausgebers von denen des Livius ist unerläfslich; würde es aber nicht noch entsprechender sein, wenn die Worte des Herausgebers an der Spitze des zweiten Teils („Ausblick auf die Folgezeit") stünden und ihm ebenso eine „Einführung" wären wie die angeregte Wiedergabe der Vorrede dem ersten Teil?

Für die Realschulen ist das vorliegende Buch ohne Zweifel ein vorzügliches Mittel zur Einführung in die Geschichte, das Staatswesen und Volkstum der Römer. Seine Einführung in die Gymnasien dagegen könnte bedenklich scheinen, da wenige Jahre später das Original gelesen wird. Dagegen ist nun zu erinnern, dafs ja meist Bücher der dritten Dekade und daneben höchstens noch das erste Buch gelesen werden. Von einer Vorwegnahme könnte also nur in sehr beschränktem Sinne die Rede sein, — und möchte man eine solche nicht gerne gestatten, wenn dafür eine so gründliche Durcharbeitung des Stoffes, wie der philologische Unterricht sie niemals geben kann, geboten wird, wenn man dafür eine so förderliche Vorarbeit nicht blofs für die Liviuslektüre, sondern für alle Beschäftigung mit dem römischen Altertum überhaupt eintauschen kann?

Es fehlt nun noch an einem in der besprochenen Weise eingerichteten Buche, das unsere deutsche Jugend in das Verständnis der Vorzeit ihres Volkes einführte, sie mit dessen Geschichte, Sage und Glauben bekannt machte. Möge es bald erscheinen und den „historischen Lesebüchern" einen würdigen Abschlufs geben!

Prag. J. Bräunl.

Deutsches Lesebuch von G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe. I. Teil für die beiden unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen. Lahr, Schauenburg, 1882. 142 S. 8.

Die vorliegende Arbeit ist der Anfang eines für badische Verhältnisse berechneten deutschen Lesebuchs, das schon um seines Verfassers willen in weiten Kreisen Beachtung finden wird. Derselbe sagt in dem kurzen Vorwort „es läge keine Veranlassung vor, die Zahl der deutschen Lesebücher zu vermehren, wenn nicht eine grofse Anzahl seiner Amtsgenossen mit ihm überzeugt wären, es empfehle sich, den Schülern einer höheren Bildungsanstalt durch alle Klassen eine und dieselbe Gedichtsammlung in die Hände zu geben". Somit ist nur für Prosa seiner Ansicht nach noch ein anderweitiges Lesebuch von nöten. Wir haben diese Trennung, die in dem Vorwort kurz begründet wird, auch schon früher in dieser Zeitschrift befürwortet, und die von demselben Verfasser früher herausgegebene Gedichtsammlung, die (Berlin, Grotesche Verlagsbuchhandlung) schon in dritter Auflage erschienen ist, bietet ganz ausreichende Ergänzungen für VI und V (und weiterhin) mit seinen 519 Seiten und wird gewifs manchem Schüler auch noch ins spätere Leben hin folgen, was man von den prosaischen Lesebüchern für die meisten Fälle nicht annehmen darf.

Wenn nun auch bei der Absonderung der Poesie das Lesebuch nicht so umfangreich zu sein braucht, so ist mir doch fraglich, ob der 1. Band, so wie er vorliegt, mit seinen 142 S. für Sexta und Quinta genügendes Material bringt. Wenn ein Lehrer geschickt genug ist, den Stoff immer neu verarbeiten zu lassen und mündlich und schriftlich auszubeuten, so ist die Beschränkung des Stoffes eher ein Gewinn zu nennen. Aber schwer ist es immerhin, darin keine Ermüdung bei den Schülern aufkommen zu lassen.

Was die Stoffe des Buches angeht, so ist in dieser Beziehung manches Eigentümliche hervorzuheben. Es finden sich zwar auch realistische Stücke (No. 39ff.), aber sie sind trefflich gewählt, so dafs doch nicht sowohl das Naturwissen, als das humane Interesse in den Vordergrund tritt. Manche Stücke sind aus lokalen und provinziellen Rücksichten in das Buch gekommen, das eben an badische Verhältnisse anknüpfen sollte. Schon deshalb mufste Hebel eine bedeutende Rolle spielen, der freilich auch in andern Lesebüchern viel benutzt wird, mehr als gut ist. In unser Buch ist um Hebels willen eine Reihe von Spitzbubengeschichten aufgenommen, die von der Jugend durchaus ferngehalten werden sollte. „Was du liesest, davon kommt ein Geist in dich", sagt der alte Württemberger Rieger. Wir werden auch bei leichter Ware darauf sehen dürfen, dafs „von dem Besten, was gerade gut genug ist", nicht zu weit abgewichen wird. Noch verwunder-

licher ist, dafs der Herr Verfasser die Geschichte vom „Bahnwärter Martin“ aus dem Lahrer „hinkenden Boten“ in dieser Weise aufgenommen und sie nicht, wie er es doch sonst nicht scheut, abgeändert hat. Abgesehen von der vergeblichen Anstrengung des betreffenden Schriftstellers, mitten in dem Grausen der Wirklichkeit die sorglose Naivetät der Knaben zu schildern, läuft die ganze Geschichte in die Verspottung eines christlichen Banquiers und die Verherrlichung eines reichen Juden aus, der, weil ihm der Bahnwärter durch treue Pflichterfüllung das Leben gerettet hat, dem Mann zu Weihnachten 100 Gulden schenkt mit dem Auftrage, seinen Kindern beizubringen, „dafs auch ein Jude ein guter Mensch sein kann und dafs wir alle Brüder sind“. Diese Moral ist ebenso tiefsinnig, wie der Gedanke, dafs auch ein Neger oder Indianer (Canadier) ein guter Mensch sein kann und ein Christ auch ein schlechter Mensch. Es wäre dem Herausgeber gewifs nicht schwer gewesen, der sonst vortrefflichen Geschichte eine durchaus befriedigende Form zu geben. Auch die No. 7 Klas Avenstaken (Arndt) und No. 8 Regentrude haben eine Mischung von Derbheit, gemeiner Gesinnung und romantischer Magie, die sie für diese frühe Jugendlektüre nicht geeignet erscheinen läfst. Wie weit stehen sie ab von den vorangehenden schönen Stücken aus Grimms Märchen! Recht knapp und eindringlich sind die Erzählungen aus dem Altertum und Mittelalter gehalten. Etwas mehr sollte geschehen für patriotische Mitteilungen aus der neueren Zeit der preufsischen und deutschen Geschichte. Das geht wohl neben dem Badischen Partikularismus in No. 52 ganz gut an, und unsere Volksschullesebücher im Norden richten damit viel aus. Am wenigsten in den neuesten Zeiten der wiedererstandenen Parteiwut möchte ich diese verdienstvolle Art der Lesebücher in den höheren Schulen vermissen, dafs sie in Prosa und Poesie, in Deklamation und Gesang die Befreiungskriege und die früheren und späteren Heldenperioden gebührend berücksichtigen. Hierfür bietet die Prosa des vorliegenden Bandes, also für Sexta und Quinta, so gut wie nichts. Vielleicht dafs die folgenden Bände das Fehlende nachholen.

Saarbrücken. W. Hollenberg.

---

**Frauer, Dr. L. R., Prof. in Stuttgart, Neuhochdeutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge. Heidelberg 1881. XX und 332 S. 8.**

Der Verf. tritt mit Wärme für den von ihm behandelten Gegenstand ein. Er nennt es ein Gebot des nationalen Anstandes, dafs ein Volk seine Muttersprache nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch beherrsche; er hält es ebenso für eine Forderung der humanistischen Bildung; denn die faktische Ver-

nachlässigung, welche der gebildete Deutsche, insbesondere in Süddeutschland, gewöhnlich seiner Muttersprache angedeihen lasse, sei sicher ein Hauptgrund dafür, wenn unser „filologischer Unterricht“ — so beliebt der Verf. zu schreiben — nicht diejenige lebendige Frucht trage, die man nach seiner Ausdehnung erwarten sollte; er identifiziert gleich im ersten Satz den deutschen Unterricht überhaupt mit der wissenschaftlichen Behandlung der nhd. Sprache.

Wir wollen uns nicht in eine Erörterung dieser Ansichten einlassen; denn obwohl wir sie nicht für richtig halten, stimmen wir doch in soweit mit dem Verf. überein, als auch wir den grammatischen Unterricht in der nhd. Sprache als eine Aufgabe unserer höheren Lehranstalten ansehen. Ebenso erkennen wir als richtig an, was der Verf. im Vorwort über die Behandlung des grammatischen Stoffes sagt. Der Unterricht darf und mufs die Muttersprache als im wesentlichen bekannt voraussetzen; die Aufgabe des Schülers ist, teils selbständig, teils mit Hülfe des Lehrers die Gesetze und Regeln zu finden, die den Erscheinungen zu Grunde liegen. Das Altdeutsche wird nur soweit herangezogen, als es nötig ist, um die Erscheinungen der heutigen Sprache durchsichtig zu machen und um Anregung zur Erkenntnis ihrer Gesetze zu geben. Es sind das die beiden Gesichtspunkte, die wir schon früher in dieser Ztschr. und anderwärts vertreten haben.

Mit der Ausführung, welche die leitenden Gedanken in dem vorliegenden Buche gefunden haben, sind wir nicht in gleichem Mafse einverstanden.

Die methodische Verarbeitung des Stoffes mufs im allgemeinen dem Lehrer überlassen bleiben; denn wollte man den ganzen Lehrstoff in Fragen auflösen, so würde das Buch nicht nur zu umfangreich werden, sondern auch die Übersichtlichkeit verlieren. Dennoch ist es nicht unangemessen, wie es der Verf. thut, an einzelnen Stellen Fragen einzuschalten und damit das Amt des Lehrers zu übernehmen. Solche Fragen erinnern an die Methode, die den Unterricht beherrschen soll, und ersparen zuweilen entbehrliche Erörterungen und Wiederholungen. Nur sollten die Fragen überall bestimmt formuliert sein und der Leistungsfähigkeit des Schülers entsprechen; nie Kenntnisse voraussetzen, die derselbe nicht haben kann, oder Erörterungen umgehen, die besondere Schwierigkeiten bieten. In dem vorliegenden Buche sind nicht alle Fragen zweckmäfsig gestellt; so fragt der Verf. § 65: „Was ist Deklination? Was ist Zahlform (numerus)? Was ist Fallform (casus)? Was ist Geschlechtsform (genus)?“ § 92, 2: „Wie entsteht der sog. bestimmte Artikel? Wie wird er angewandt?“ § 102: „Wann regieren sie [die Präp. *an*, *auf*, *unter* u. s. w.] den Dativ? wann den Accusativ?“ § 120 „Welche Objekte werden gewöhnlich mit folgenden transitiven Verben verbunden: *bauen*, *begehen*, *bieten*, *brechen*, *geben*?“ u. s. w. Wer

solche Fragen zu beantworten sucht, ganz und erschöpfend, ohne die eigentlichen Schwierigkeiten zu umgehen, wird bald merken dafs sie gar schwer sind; die letze wird aufserdem den meisten unverständlich sein; vgl. Bauer, Grundzüge der nhd. Gr. § 11. — Die Formen des Verb. subst., sagt der Verf. § 44, würden von vier Wortstämmen gebildet; drei führt er an: *sin*, *bim*, *wesen*; gelegentlich des zweiten fragt er: „Vielleicht gehört auch *ist* hier her, oder ist es ganz allein auf einen eignen Stamm zurück zuführen?" Wir wissen nicht, ob das eine Vexierfrage sein soll oder ob ein Versehen des Verf. vorliegt; wir würden nicht von vier, sondern von drei Stämmen reden, und *ist* gehört bekanntlich nicht mit *bim*, sondern mit *sin* zusammen.

Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so sollten in der deutschen Schulgrammatik einmal diejenigen Punkte besonders hervorgekehrt werden, die von unmittelbarem praktischen Nutzen sind, Punkte, in denen der Sprachgebrauch schwankt, oder gegen die der Schüler leicht verstöfst. Sodann solche, welche am geeignetsten sind, die Einsicht in die Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache ans Licht zu stellen und die Einsicht in das Wesen der Sprachentwickelung überhaupt zu fördern. Wir finden demnach manches in dem Buche recht entbehrlich, während wir andere ungern vermissen. Einen ganz unverhältnismäfsigen Raum nimmt die Wortbildungslehre ein, die sich in einer Elementargrammatik am wenigsten fruchtbar machen läfst. Lehrer und Schüler müssen ermatten, wenn sie die betreffenden Abschnitte durchnehmen; das Können des Schülers wird nicht gefördert, und interessante Gesichtspunkte ergeben sich erst, wenn man tiefer in die Geschichte der Sprache eindringt, als auf dem Boden der deutschen Sprache allein möglich ist; die Formen des Ahd., die der Verf. herbeizieht, helfen wenig. Überhaupt ist der Verf. in dieser Beziehung nicht so zurückhaltend gewesen, als man nach seinem Prinzip hätte erwarten sollen. Dafs z. B. *salbon* von *Salbe* hergeleitet ist, *faulen* von *faul*, versteht der Schüler ohne weiteres; ein ahd. *salbôn*, *fûlên*, denen noch die unhistorischen Formen *salbô - an*, *fûlê - an* zur Seite gestellt sind, macht die Sache nicht klarer; auch dafs *nähren* mit *ge - nesen* zusammenhängt, wird dadurch nicht einleuchtender, dafs man ahd. *nêsan narjan nerjan* daneben setzt; und so in hundert andern Fällen. Es kommt noch hinzu, dafs die sprachhistorischen Angaben des Verf.s oft keinen Glauben verdienen. Er ist zwar nicht unbekannt mit der ältern deutschen Sprache, er hat auch ein Lehrbuch der ahd. Sprache und Litteratur herausgegeben (2. Aufl. 1869), aber er ist mit den Fortschritten der Wissenschaft, die grade im letzten Jahrzehnt in heftiger Bewegung ist, unbekannt geblieben. Über J. Grimm kommt er, soviel wir sehen, nirgends hinaus; und das genügt heut zu Tage schlechterdings nicht mehr. Wer die nhd. Sprache historisch behandeln will, mufs auch von den neueren

Forschungen Notiz nehmen. Am wenigsten befriedigt der Abschnitt über die Laute: aber auch in der Flexionslehre findet sich manches Veraltete. *f* und *pf*; *z*, *s*; *ch* werden als aspirierte Konsonanten neben einander gestellt, der Unterschied zwischen tönendem und tonlosem *s* wird verkannt, *ch* zwar als einfacher Laut bezeichnet, *sch* aber als doppelter (S. 55). *i*, *a*, *u* gelten als die drei Grundvokale, aus denen durch Schwächung oder Steigerung aller Ablaut entsteht. Die Brechung wird ganz nach Grimms Weise behandelt. *bitte*, *sitze*, *liege* werden als schw. Präs. angesehen (S. 83), *stân*, *stên* gelten als Zusammenziehungen aus *standan*; *können*, *mögen*, *dürfen* u. s. w. in gewissen Verbindungen als Part. Prät. (S. 94. 223). *sonst* soll Zusammenziehung aus *sô ne ist* sein (S. 156); zu *nachdem* und ähnlichen Konj. soll *daſs* hinzugedacht werden; die Casus der nhd. Deklination werden einfach auf die lokalen Verhältnisse des wo, woher, wohin zurückgeführt (S. 174 f.), die Namen Goten und Thüringer als Beispiele unterbliebner Lautverschiebung betrachtet. Auch offenbare Irrtümer oder Versehen laufen mit unter: so erscheint auf S. 12. 28 ein ahd. *sunja* = Sonne; *ei* und *ai* werden als erste und zweite Steigerung der *i*-Reihe bezeichnet; *Brot* soll vom Ahd. zum Nhd. unorganische Dehnung erfahren haben; *Ulfila* belegt das Schwinden eines anlautenden *V* im Gotischen, *bringen* soll ähnlich wie *denken* und *dünken* st. und sw. Formen vereinen, *Wille* (wil-jo) und *Schade* (scado) stehen (S. 105) unter vokalischen Ableitungen, *Nuſs* soll im Englischen *nâs* heifsen u. s. w.

Die meisten dieser Fehler würden von selbst wegfallen, wenn der Verf. sich auf das beschränkt hätte, was der Sache dient. Er würde dann auch Raum gefunden haben, manches, worüber der Schüler belehrt werden mufs, eingehender zu behandeln: den Gebrauch der starken und schwachen Adjektivformen (S. 143. 199), die Flexion substantivischer Adjektiva, die unsichere Ausdehnung des Umlautes im Komparativ und Superlativ (S. 144), den Gebrauch des adverbialen Superlativs mit *am* (S. 144), die Rektion der Präpositionen (S. 160), den Wechsel von Konj. Präs. und Prät. im abhängigen Satze, die Deklination der Fremdwörter und Eigennamen (S. 130), die beschränkte Anwendbarkeit des umschreibenden Konj. mit *würde* u. a. Wenn es die Absicht des Verf.s war, dem Schüler eine Anschauung von dem grammatischen Bau seiner Muttersprache zu geben, so sollte ferner eine übersichtliche Behandlung der Flexion nicht fehlen, wie beschränkt sie ist im Verhältnis zu den ältern verwandten Sprachen, wie reich noch jetzt gegenüber dem Französischen und Englischen, welchen Ersatz die Sprache dafür sucht in Formwörtern und in der Wortstellung; es sollte namentlich auch die Bedeutung des Accentes besser ans Licht gestellt sein, dessen Herrschaft die wesentlichsten Wandlungen in der Sprache hervorgerufen hat, und dessen Wirksamkeit auch innerhalb des Nhd. leicht zu erkennen ist.

Aufser der ältern deutschen Sprache hat der Verf. auch die noch lebenden Dialekte herangezogen, indem er auf S. 34—55 einige Sprachproben aus Hebel, Reuter, Stöber und aus Grimms Märchen mitteilt. Wir halten diesen Gedanken für sehr erwägenswert, und bedauern, dafs der Verf. selbst das Material, auf welches er hier hinweist, so wenig verwertet hat.

Der Abschnitt über die Syntax beschränkt sich auf die nhd. Sprache; über die Gründe dieser Einschränkung wollen wir nicht reflektieren, jedenfalls bedauern wir sie nicht. Das Buch trägt hier das unverfälschte Gepräge eines praktischen Lehrmittels. Der Verf. bietet eine Reihe von Aufgaben, die teils darauf gerichtet sind, dafs der Schüler über die Mittel der syntaktischen Verbindungen sich klar werde, teils darauf, dafs er gröfsere Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck gewinne. Substantiva sollen in Nominalsätze verwandelt werden, direkte Fragen in indirekte, direkte Rede in indirekte und umgekehrt, Hauptsätze in Adverbialsätze, Attributivsätze in attributive Adjektive, Sätze mit *daſs* in Infinitivsätze u. s. w. Wir glauben, dafs solche Übungen nicht ohne Nutzen sind; die Schwierigkeit, welche die meisten Schüler in der Anwendung gewisser lateinischer Konstruktionen finden (Acc. c. Inf., Part., Gerund.), liegt sicher zum grofsen Teil darin, dafs sie im Gebrauch der eignen Sprache unbeholfen sind. Übungen, wie sie der Verf. hier verlangt, würden dem Unterricht in den fremden Sprachen zur Hülfe kommen. Aber doch nur zum Teil. Manche der gestellten Aufgaben sind so leicht, dafs sie den Schüler wohl beschäftigen können, aber nicht nützlich beschäftigen. Überhaupt: wenn man den nächsten Zweck ins Auge fafst, Übung im Gebrauch der Muttersprache, so glauben wir, dafs diese sich auf anderem Wege in derselben Zeit und mit gröfserem Gewinne erreichen lasse, durch Nacherzählen gelesener Stücke, eine Übung, welche, soweit unsere Erfahrung reicht, in den höheren Lehranstalten nicht so eifrig und nicht so methodisch betrieben wird, als sie es verdient. — In Betreff der Einteilung der Syntax heben wir einen Punkt hervor, auf den der Verf. besonderes Gewicht legt. In der Lehre von den Nebensätzen, sagt er (Vorw. IX), habe er sich veranlafst gesehen, „ein neues System aufzustellen durch Einteilung der Nebensätze in Nominal-, Adverbial- und Attributivsätze". Das System ist wohl nicht so neu, als der Verf. glaubt; und wenn er auf S. 228 für die erste Klasse die herkömmliche Bezeichnung „Substantivsatz" verwirft, weil sie den Schein erwecke, als ob aus Substantiven keine Adverbialsätze gebildet werden könnten, so verstehen wir nicht, worin der Vorzug seiner Benennung Nominalsätze liege, da sie ja noch unbestimmter ist und den Schein erwecken könnte, es gehörten auch die Attributiv- oder Adjektivsätze dazu.

Mit besonderer Freude haben wir den letzten Abschnitt des Buches begrüfst, den wir nach dem Titel nicht erwarten durften,

den originellen Abschnitt über den Stil. In zahlreichen übersichtlich geordneten Beispielen kommen hier die Fehler zur Anschauung, welchen alle die jugendlichen Schriftsteller auf den Bänken der Quarta und Tertia verfallen, Fehler, die viel mehr als die Verstöfse gegen Grammatik und Interpunktion die Korrektur der deutschen Aufsätze verleiden und die Arbeit an ihnen als wenig fruchtbar erscheinen lassen. Wir irren wohl nicht in der Annahme, dafs dieser Abschnitt ganz aus dem Schulleben erwachsen ist, und glauben, dafs er ihm mit dem besten Erfolg dienstbar gemacht werden kann. Der Unterricht im deutschen Aufsatz wird durch eine Zusammenstellung, wie sie der Verf. hier bietet, eine wesentliche Stütze finden. Einzelne Ausstellungen die wir zu machen hätten, wollen wir verschweigen, da uns das Ganze als eine höchst dankenswerte Gabe erscheint.

Über die Art, wie der Verf. sein Lehrbuch benutzt sehen möchte, spricht er sich im Vorwort S. X aus. Dreizehn- bis fünfzehnjährig sollen die jüngsten Schüler sein, die das Buch in die Hand bekommen können. Die Formenlehre wäre bestimmt für die dreizehnjährigen (Klasse V nach württembergischer Benennung), die Satzlehre vorzugsweise für die vierzehnjährigen (Klasse VI), „die Stillehre bildete den Abschlufs für fünfzehnjährige Schüler (Klasse VII) und wäre damit Sicherheit gegeben, dafs der künftige Einjährig-Freiwillige mit anständigen Kenntnissen in seiner Muttersprache aus der Klasse VII entlassen würde". Die schwierigeren Partieen der Formenlehre, z. B. die Hauptteile der Lautlehre und die Anmerkungen zu den starken Verben, könnten mit dem 17jährigen Schülern nachgeholt werden, also in Klasse IX. Schliefslich soll das Buch noch als Leitfaden für akademische Vorträge dienen. Warum die 16jährigen und die VIII. Klasse leer ausgehen, erraten wir nicht. Übrigens meinen wir, dafs der grammatische Unterricht früher beginnen soll, und wir finden auch in dem vorliegenden Buche gar manche Aufgabe, die, wenn sie überhaupt nützlich sein soll, jüngeren Schülern gestellt werden mufs (z. B. S. 97, § 94. S. 165, § 129). Zum Leitfaden für akademische Vorträge finden wir das Buch nicht geeignet, und dafs es ein Studierender „zur Ausfüllung der deutschen Lücken (!) seiner Gymnasialbildung" in die Hand nehmen werde, ist kaum zu erwarten.

Bonn. W. Wilmanns.

---

**Grundzüge der philosophischen Propädeutik.** Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten zusammengestellt von Dr. Richard Jonas, Oberlehrer am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen. Berlin 1881, R. Gaertner. 27 S. 8. Pr. 0,40 M.

Vorliegende Zusammenstellung giebt sich als einen Auszug aus den Lehrbüchern von Dr. Friedrich Dittes: Lehrbuch der praktischen Logik und der Psychologie. Es läfst sich denken, dafs

nünftige Zweckmäfsigkeit herrscht d. h. in der das Niedere dem Höheren dient. Unsere Vernunft giebt uns die Überzeugung von der Unsterblichkeit, der Fortdauer der Seele nach dem Tode." Ja, das sagt man so. Es giebt aber sehr vernünftige Leute, denen ihre Vernunft das Gegentheil sagt. Mit Vernunftgründen lassen sich die aufgestellten Thesen nicht beweisen, denn es sind Glaubenssätze, und die gehören als Gegenstände des Glaubens in den Religionsunterricht.

Anders als mit der Psychologie verhält es sich mit der Logik. Diese kann in der Schule gelehrt und gelernt werden. Ich denke vorzugsweise an die Aristoteliche und kenne kein besseres Hülfsbuch als die *Elementa logices Aristoteleae* von Trendelenburg. Sie durchzuarbeiten ist freilich ein schweres Stück, aber es lohnt sich. Hier liegt wirklich eine philosophische Propädeutik vor. Doch will ich keineswegs leugnen, dafs man auch auf andern Wegen zum Ziel gelangen könne. Jonas stellt sich ganz auf den Standpunkt der formalen Logik. Er definiert: „Die Logik stellt die (allgemeinen) Gesetze für das Denken dar .. Die Logik behandelt nur die (allgemeinen) Formen des Denkens, ganz abgesehen vom (objektiven) Inhalt". Die von mir eingeklammerten Worte dürften wegzulassen sein. Die Anordnung ist die nach Begriff, Urteil, Schlufs. Die dem Abschnitt beigefügten Bemerkungen über die Anlage von Dispositionen erscheinen mir zu dürftig. Indessen wird dabei wie überall auf den Lehrer gerechnet, auf den es weit mehr als auf das Lehrbuch ankommt. Ob die „Grundzüge" von Jonas ein empfehlenswertes Unterrichtsmittel sind oder nicht, das zu beurteilen überlasse ich denen, die das Büchlein in der Praxis erprobt haben werden.

Ilfeld. H. F. Müller.

---

**Lehrbuch der Geschichte der alten Welt für höhere Schulen. Von E. Döring. Mit einem Vorwort von Dr. G. Kreyenberg, Dir. d. höh. Töchtersch. in Iserlohn. Erster Teil 237 S., mit 67 Abbildungen und 2 Karten, 2 M. 20 Pf. Zweiter Teil 189 S. und 61 Abbildungen und 2 Karten, 1 M. 80 Pf. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1880. 1881.**

Der Verfasser dieses Lehrbuchs hat vor einigen Jahren unter dem Titel „Hellas" eine mit Illustrationen gezierte, besonders für höhere Töchterschulen bestimmte Darstellung der griechischen Geschichte veröffentlicht, welche die Mythologie und die Kulturgeschichte eingehend berücksichtigt. Das Werk hat als Lesebuch namentlich in solchen Kreisen, welchen die speziell klassische Bildung ferner liegt, Anerkennung gefunden. Vorliegendes Buch will als Schulbuch in kürzerer Fassung das Gesamtgebiet der alten Geschichte mit Zuhilfenahme von Illustrationen vorführen, und das Vorwort empfiehlt diese „neue Idee" angelegentlich. Allerdings entbehren unsere bisher üblichen Kompendien

der Illustrationen; man nimmt Wandtafeln und gröfsere Bilderwerke zu Hilfe. Wenn nun dem Schüler die griechischen Göttergestalten, die wichtigsten Bauwerke von Athen und Rom, einige für Tracht, Waffen u. s. w. charakteristische Reliefs und Vasenbilder, dazu auch einige Ansichten von ägyptischen, indischen, assyrischen Bauwerken in dem Buche, woraus er täglich lernt, dargeboten werden, so ist das bei angemessener Ausführung dieser Abbildungen gewifs anzuerkennen. Da die Abbildungen in dem vorliegenden Buche, gleichwie in dem Buche über „Hellas" grofsenteils den Werken von Lübke und von Guhl und Koner entnommen sind, so entsprechen sie meistens dem Zweck; weniger ist dies der Fall bei den theatralischen Fresken von Romanelli (im Louvre), welche in der römischen Geschichte zur Veranschaulichung historischer Vorgänge eingefügt sind, während die griechische Geschichte in ihrem politischen Teil der Abbildungen entbehrt.

Das meiste aber kommt doch immer auf den Text eines solchen Schulbuches an, und da ist hervorzuheben, dafs der Verfasser den Unterschied von Lesebuch und Schulbuch nicht genügend beachtet hat. Er erzählt alles ausführlich und erläfst uns auch die bekannten Anekdoten nicht. Ein Lehrer, der dies Buch in der Schule gebrauchen sollte, wäre fast gezwungen daraus vorlesen zu lassen; er könnte auf eignes Erzählen verzichten und nachher den Inhalt seitenweise abfragen. Fast scheint es, als solle mit dem Buche dieser tadelswerten, aber bequemen Methode Vorschub geleistet werden; wir fürchten sogar, dafs das Auswendiglernen der griechischen Mythologie, welcher man früher in Töchterschulen öfters eine ungebührliche Wichtigkeit beilegte, durch dieses Buch auf eine bedenkliche Höhe gebracht werden kann. Die Mythologie ist nämlich auf 66 Seiten breitgetreten, während die politische Geschichte der Griechen (von der dorischen Wanderung an gerechnet) nur 64 Seiten, die Übersicht über Architektur, Skulptur, Malerei, Einrichtung des Hauses, Sitten und Gebräuche, Musik, Theater, Litteratur nur 30 Seiten, allerdings kleineren Druckes, umfafst.

Betrachten wir, vom Schulgebrauch absehend, das Buch als Lesebuch, welches der häuslichen Benutzung des Schülers empfohlen werden könnte, so enthält es viel Brauchbares. Wenn bei der Kulturgeschichte noch manches fehlt, so ist das Gebotene um so leichter verständlich. Aber so fleifsig auch der Verfasser gearbeitet hat, so ist es doch erkennbar, dafs er nicht diejenigen klassischen Studien gemacht hat, welche nötig sind, um ein auch für Gymnasien empfehlenswertes Buch zu schreiben. Mythisches und Historisches ist nicht in der rechten Weise auseinandergehalten; Homer ist einfach der blinde Greis von Chios, der die beiden Epen Ilias und Odyssee verfafste, Tyrtaios ist ein lahmer Kinderlehrer, die Amphiktyonieen sind von Deukalions Sohn Amphiktyon gestiftete Staatenvereine (Teil 1, S. 142), die Regierungszeiten der römischen

Könige sind in einer besonderen Zeittafel (Teil 2, S. 36) zusammengestellt, die Sagen von Coriolan, Cincinnatus, Camillus sind wie wirkliche Geschichte erzählt u. s. w. Vom athenischen und römischen Staatswesen erhält man, trotz mancher einzelnen Notizen, kein rechtes Gesamtbild. Die beigefügten Karten vermögen das Studium des Atlas antiquus nicht zu ersetzen.

Soll der Gedanke, das geschichtliche Unterrichtsbuch mit Illustrationen auszustatten, für die Gymnasien fruchtbar gemacht werden, so müfste ein kurzgefafster, schon dem Quartaner verständlicher Text, wie ihn etwa das Hilfsbuch von Jäger bietet, zu Grunde gelegt werden. Der Bau des griechischen und römischen Hauses, des Schiffes, des Theaters müfste noch eingehender, als in dem vorliegenden Buche geschehen, veranschaulicht werden. Dann wäre für die obere Unterrichtsstufe eine bei allen Schülern gleichmäfsige Grundlage der Anschauung vorhanden, und die Vorzeigung gröfserer Bildwerke würde mehr Nutzen schaffen, als sie gegenwärtig zu schaffen vermag.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

**Stein, Handbuch der Geschichte, für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. II. Band. Das Mittelalter. Zweite verb. Auflage. Paderborn, Schoeningh. 1881.**

Vorliegendes Lehrbuch hat einige hervorstechende Vorzüge: es ist gründlich und mit Berücksichtigung des neuesten Standes der Wissenschaft, — im Falle des Zweifels ist der Grundsatz befolgt: audiatur et altera pars — gearbeitet; Quellen wie Bearbeitungen sind für eindringendere Studien angegeben; der Vortrag ist klar und fesselnd; die Anordnung des Druckes erleichtert die Übersicht im einzelnen. — Doch möchte sich Ref. erlauben auch einige Bedenken zu äufsern. Die Angabe von entlegenen Monographieen (wie z. B. S. 78. Alberding, Thyms und Wyfs über Karl den Grofsen oder S. 119 Hellers über das Verhältnis Heinrichs V. zu seinem Vater u. a.) ist in einem Schulbuche zwecklos; selbst der Lehrer wird schwerlich imstande sein, sich das gesamte citierte Material zu verschaffen. Sodann ist es befremdlich, dafs Verf. nicht dem Bedürfnis, das Ganze zu übersehen, mehr entgegengekommen ist. Er teilt zwar anfangs das Mittelalter in 4 Perioden; von deren Gliederung jedoch giebt er nirgends eine Zusammenstellung; weder die Inhaltsübersicht noch die Tabelle (am Ende des Buches) reicht dazu aus, die Disposition des Ganzen zu überschauen. Selbst im Text könnten die Überschriften der Unterabteilungen durch Zahlen oder Buchstaben in Abhängigkeit von einander gebracht werden. Dieser Mangel ist um so auffallender, weil im einzelnen die Gliederung (z. B. bei Heinrich I: 1. Einigung des Reiches, 2. Die Sicherung der Grenzen) kräftig hervortritt. — Das Buch ist in erster Linie für katholische Anstalten bestimmt, obwohl es nirgends ausdrücklich

gesagt ist und der Verf. soweit möglich sich strenge Objektivität zur Pflicht gemacht hat. Es ist aber dieser Charakter teils aus den Litteraturangaben (z. B. wird Döllingers Kirchengeschichte oft citiert, Gfrörer erwähnt) teils aus der Behandlung mancher Abschnitte (z. B. der Verurteilung Johanns zu 5) erkennbar. Ist es absichtlich (aus pädagogischen Gründen?) geschehen, dafs bei der Quellenangabe für Heinrich IV. nur Lambert und Bruno erwähnt, das Gedicht über den Sachsenkrieg und die Vita dagegen weggelassen worden sind?

Berlin. F. Wagner.

---

Letoschek, Tableau der wichtigsten astronomisch-geographischen Verhältnisse. Hölzel. Wien.

Den Mittelpunkt dieser schön ausgestatteten Karte bildet das Sonnensystem; dabei wird die Entfernung der Planeten von der Sonne, sowie deren Revolutionen, auch die Bahnen der 5 wichtigsten Kometen zur Anschauung gebracht. — Die Bahnen der inneren Planeten, die Ekliptik und Mondbahn finden sich in vergrösertem Mafsstabe noch einmal dargestellt. — An diese Mittelgruppe reihen sich kleinere Bilder an: die Revolution der Erde mit Darstellung der Jahreszeiten; der Mondlauf mit den verschiedenen Phasen; Darstellung der Tageszeiten und des Dämmerungsgebietes; Meridiane und Parallelkreise der Erd- und Himmelskugel; — Theorie der Sonnen- und Mondfinsternisse, spezielle Darstellung der Sonnenfinsternis am 18. August 1868 und der totalen Sonnenfinsternis am 18. Juli 1860 in zwei Bildern; ferner zwei Darstellungen der Protuzen in aufeinanderfolgenden Phasen; ebenso zwei Darstellungen eines Sonnenflecken, beobachtet an zwei aufeinanderfolgenden Tagen; das Sonnenbild im Fernrohr (zugleich mit den Proportionen der Planeten); die Grösenverhältnisse der Planeten (nebst Phasen des Saturn); — der wahre Mondlauf; Verlauf einer partiellen Mondfinsternis; das Mondbild im Fernrohr; eine ideale Mondlandschaft; Mondgegend: mare crisium, Cleomedes; — Donatis Komet am 29. Sept. 1859 im Fernrohr und mit bloſsem Auge gesehen; — Zodiakal- und Nordlicht. — Diese Übersicht wird schon eine Vorstellung davon geben, wie trefflich der Raum ausgenützt und wie reichlich der gebotene Stoff zugemessen ist. Die Karte ist unzweifelhaft ein vorzügliches Hilfsmittel für geographischen wie astronomischen Unterricht.

Dieselbe Verlagsbuchhandlung, welcher auch die Bilder für den Geschichtsunterricht von Lange zu danken sind, hat für den geographischen Unterricht sogleich noch ein zweites wichtiges Unternehmen begonnen. Sie veröffentlicht:

Geographische Charakterbilder für Schule und Haus.

Format (79 cm br. 59 cm h.), Preis (für Subskribenten pro Blatt 4 M., sonst 6 M.) und Ausstattung entsprechen ungefähr den Langeschen Bildern. Bisher sind die 1. und 2. Lieferung

erschienen. Die erste umfafst 3 Blätter: Aus dem Ortlergebiete (mit Benutzung vom Baldis Photographieen); die Cañons und Wasserfälle des Shoshone (Snake River Gebiet) in Nordamerika (nach Original Aufnahme in Haydens U. s. geological and geographic survey of the territories); der Golf von Pozzuoli mit der Bucht von Baja und dem Kap Miseno (nach H. Sattlers Naturaufnahme). -- Die 2. enthält ein Doppelblatt vom Berner Oberland (nach H. Sattlers Naturaufnahme) und eine Darstellung der Sand- und Steinwüste (nach Remelés photographischen Aufnahmen in der Sahara gelegentlich der Rohlfschen Expedition). — Mit Hilfe der angegebenen Quellen sind die Bilder von dem Landschaftsmaler C. Hasch in Öl gemalt und die Reproduktionen mit 10—12 Farbensteinen hergestellt. Das Ganze ist auf 60 Blätter berechnet. Europa wird dabei etwa mit der Hälfte beteiligt sein. Innerhalb dieses Rahmens würde es nicht möglich sein auch nur einigermafsen Vollständigkeit der wichtigsten Bodenformen zu erzielen, wenn nicht für manche Blätter eine Zusammenstellung (z. B. bei Pässen, Höhlen, Grotten u. s. w.) von 4 Bildern in Aussicht genommen wäre. Auch dadurch wird die Abrundung noch besser erzielt werden, dafs dem begleitenden Texte Holzschnitte beigegeben werden.

Wenn das Unternehmen an und für sich höchst dankenswert ist, so ist es die Ausführung in noch höherem Grade. Es unterscheidet sich sehr zu seinem Vorteil von den Langeschen Geschichtsbildern, welche doch öfters (besonders in dem zugegebenen Texte) die wissenschaftliche Grundlage vermissen lassen. Hier ist aber erstlich schon die Auswahl des Gebotenen von berufenen Fachmännern festgestellt. Ferner schliefst sich die Darstellung der Blätter an Originalaufnahmen und Originalphotogramme an. Der wesentlichste Gesichtspunkt dabei war, nicht blofs ästhetisch befriedigende Darstellungen zu liefern, sondern auch der Wahrheit möglichst nahe zu kommen. Sehr richtig bemerkt Chavanne: „Wir besitzen zahlreiche ideale Darstellungen; doch leiden alle diese Bilder an einem Grundübel: der Unwahrheit. Sie tragen nur dazu bei, die bestehenden Irrtümer zu verstärken.“ Es ist sehr glaublich, dafs dem Verleger bedeutende Schwierigkeiten erwachsen sind, bezüglich der Beschaffung originaler Vorlagen, da stets konkrete, wirklich vorhandene Naturbilder als Typen ausgewählt werden sollten.

Aber wenn sich die späteren Lieferungen den ersten beiden würdig anreihen, so ist allerdings ein Hilfsmittel von fundamentalem Wert für den geographischen Unterricht geschaffen. Wenn es bisher schwer, vielleicht unmöglich war, im Unterricht Vorstellungen von den der Heimat fernliegenden Bodenformationen hervorzurufen, wird nun auf Grund der sinnlichen Anschauung das Besprechen alpiner Erscheinungen, der Wüstennatur, der erodierenden Kraft des Wassers sich fruchtbar gestalten lassen. Endlich

werden dem Lehrer die Begleitworte eine nicht geringe Unterstützung gewähren, da sie von tüchtigen Gelehrten (z. B. berichte Simony das Ortlergebiet und das Berner Oberland, Chavanne die Sand- und Steinwüste) herrühren. Sie begnügen sich nicht mit einer Erklärung des Bildes, sondern bieten abgerundete, an interessantem Detail reiche Darstellungen eines typischen Gebietes, an die sich zuletzt die Besprechung des für die ganze Art ausgewählten Einzelbeispieles anschliefst.

So ist nach allen Richtungen hin auf das sorgfältigste der wissenschaftliche Charakter des Unternehmens gewahrt, und wir sind überzeugt, dafs keine höhere Lehranstalt, deren Mittel es nur einigermafsen erlauben, dieses vortreffliche Hilfsmittel zur Belebung und Vertiefung des geographischen Unterrichts unbenützt lassen wird.

Berlin. F. Wagner.

---

1. Hermann Berghaus, Physikalische Wandkarte von Afrika. Gotha 1881. Verlag von Justus Perthes. Preis 6 M. (aufgezogen mit Stäben 13,60 M.).

Keine Schule, die auf guten geographischen Unterricht und demnach auf das geeignete Wandkarten-Material für einen solchen etwas hält, kann mit Afrika-Karten sich behelfen, welche vor 1877 d. h. vor Stanleys Ankunft an der Kongomündung angefertigt sind. Erst seit diesem wichtigen Wendepunkt unserer Afrikakunde kennen wir ja das Hauptstromsystem Afrikas, das des Kongo, in seiner gewaltigen, bis in die nördliche Erdhälfte reichenden Ausdehnung, und seit nicht länger datiert auch die fast nun endgültige Lösung des Problems über die Nilquellen. Unsere Schüler nach ganz veralteten, wenn auch nur vier Jahre alten Karten in afrikanischer Landeskunde unterrichten wollen, das wäre mehr als ein didaktischer Mifsgriff, das verriete Gleichgültigkeit gegen Triumphe unserer Zeit, um welche uns ein Herodot, Aristoteles und Ptolemaeus mehr als um die meisten anderen, die wir sonst errungen, beneiden würden.

In ausgezeichnetster Weise dient die oben genannte neue Karte unseres genialen Gothaer Kartenmeisters, uns den dunklen Erdteil als einen jetzt in seinen Grundzügen endlich erleuchteten zu zeigen. Es ist ein geradezu prachtvoll eindrucksreiches Gemälde der afrikanischen Kolossal-Sphinx vor der Thorschwelle des kleinen Europa, welches uns hier entgegentritt. Nicht weniger als 6 Abstufungen vom zartesten Mattgelb durch verschiedene bräunliche Nüancen bis zu einem nur für die wenigen Hochkämme und krönenden Gipfel verwandten Schwarzbraun sind benutzt, um uns aus der Gesamtheit des einschlagenden Quellenmaterials die wahre Plastik des Erdteils wohlgefällig und trotzdem markig vorzuführen, erkennbar in ihren Wesenszügen noch bis auf die letzten Bänke der gröfsten Klassen. Zum Glück ist endlich auch

Berghaus' Lieblingsmafsstab für die Höhen — die nautische Meile — dem ersehnten Metermafs gewichen! Das Wassernetz zieht in kräftigen schwarzen Linien über den in möglichst natürlichen Erdfarben gehaltenen Boden; die Seeflächen blicken als blaue Rund- oder Schlitzaugen freundlich aus dem ernsten Furchenantlitz der alten Libya. Es erübrigt uns, da auch ein Eckkarton ein für den Schulzweck völlig genügendes Bild der wichtigeren Staatsgebiete Afrikas bringt, nur ein Einwand. Der gröfste der Nilseeen, den der Verf. nicht mit dem englischen Entdecker den Victoria-See nennt, bezeichnet er glücklicher Weise auch nicht als „Ukerewe-See", denn wir wissen jetzt, dafs Ukerewe nur eine Landschaft von dessen Südende heifst, er nennt ihn einfach nach Negerbrauch „Njansa" d. h. See κατ' ἐξοχήν; aber auch den Namen Albert-See vermissen wir; statt dessen begegnet „Mwutan-See" und südlich von ihm für das vom Äquator geschnittene Seebecken „Muta-Nsige". Das scheint uns doch eine unstatthafte Benutzung eines Namens in zwei ganz unwesentlich variierten Formen für zwei von einander sicher verschiedene Seeen. Der Stanleysche Name „Muta-Nsige" ist offenbar identisch mit „Mwutan-Nsige" oder „Mwutan-See", womit (übrigens allein in Unjoro) der westlichere Durchflufssee des Nil allein oder er und sein südlicher Nachbar unterschiedslos bezeichnet wird. Letzterer scheint eine gröfsere Bedeutung als westliches Sammelbecken des Nilwassers zu haben; der Albert-See ist nur ein Durchflufssee, welcher sicher aus jenem eine gewaltige Wassermasse empfängt, was auffallender Weise alle neueren Karten, auch die in Rede stehende, unausgedrückt lassen. Den höheren, gröfseren, blaufarbenen sollten wir von dem niedrigeren, kleineren und grünen auch im Namen scharf scheiden und in Ermangelung klarer endogener Nomenklatur dem letzteren Becken den Taufnamen zuerkennen, der ihm nach Entdeckerrecht gegeben wurde.

2. Heinrich Kiepert, Physikalische Wandkarten, V: Afrika. Neu bearbeitet von R. Kiepert.
3. Heinrich Kiepert, Politische Schulwandkarte von Afrika. Neu bearbeitet von R. Kiepert. Berlin 1881. Verlag von Dietrich Reimer. Preis jeder der beiden Karten 8 M. (aufgezogen mit Stäben 16 M.).

Der um den kritischen Ausbau der Afrika-Karte wohlverdiente Sohn unseres berühmten Berliner Geographen und Kartographen hat die benannten zwei Wandkarten durchaus auf die Höhe der Jetztzeit gehoben durch Eintragung sowohl der Entdeckungserweiterungen als der Emendationen der neueren Forschung. Die politische Karte hat wohl ihres Gleichen nicht unter den Wandkarten; die physikalische steht freilich durch ihre nur in Farblos, Gelb und Braun abgestuften Bodenerhebungen (in deren letzterer die Gebirgsschraffierung blofs in der Nähe zu sehen ist) und durch ihre dünneren, nicht recht wirkungsreich wieder lichtblau geränderten Flufslinien der besprochenen Berghausschen Karte nach.

4. v. Haardt, Schulwandkarte von Asien. Wien 1881. E. Hölzels Verlag. Preis 12 M. (aufgezogen mit Stäben 20 M.).

Nach der vorzüglichen, soeben in demselben Verlag erschienenen Chavanneschen Wandkarte von Asien hat eine sichtlich berufene Hand mit noch kräftigerer Hervorhebung der wesentlichsten Züge behufs klarer Erkennbarkeit auch von weiterer Ferne diese Bearbeitung für den Schulgebrauch geliefert.

In dem splendiden Mafsstab von 1: 8 Millionen bietet sich uns ein Bild von Asien in kaum zu übertreffender Schönheit der Ausführung dar, entworfen auf der eben genannten Grundlage, für deren wissenschaftliche Zuverlässigkeit der Name Josef Chavanne allein schon Gewähr leistet. Aus dem in gesättigt blauer Flächenfarbe gehaltenen Meere treten die Küstenumrisse von Festland und Inseln mit aller nur wünschenswerten Bestimmtheit hervor; die Seeen haben das marine Blau, die Flüsse sind mit starken schwarzen Linien wiedergegeben, so dafs man sie auch in hochgebirgiger Umgebung vollkommen sicher, ohne nahe treten zu müssen, verfolgen kann.

Besonderes Lob aber verdient die Abschilderung des Reliefs. Kommt doch bei keinem Erdteil gerade hierauf so viel an wie bei Asien; und gerade für Asien hat erst die jüngste Zeit in dieser Hinsicht die erwünschte Klärung gebracht. Zur Zeit giebt es entschieden keine Wandkarte, welche die gewaltigen Niveau-Unterschiede dieses zugleich gröfsten und hypsometrisch mannigfaltigsten Erdteils so naturgetreu und so augenfällig darstellte als diese. Nicht weniger als 7 verschiedenfarbige Abstufungen sind zu diesem Zweck gewählt worden, um in der modernen Gründlichkeit auch der Schulkartographie die Gesamtheit des Reliefs, nicht blofs die Gebirge nach Möglichkeit auszuprägen. Trotzdem ist alle widerwärtige Buntheit vermieden; denn jene 7 Stufen scheiden sich in 2 von verschiedenem Grün (für Erhebungen bis zu 300$^{m}$, bis wohin das Land noch zum „Tiefland" gerechnet wurde, was wir freilich jetzt gewöhnlich nur bis 200$^{m}$ auszudehnen pflegen) und 5 von verschiedenem Braun. Angesichts dieses Bodengemäldes mufs es dem Lehrer wahrlich leicht werden, den Schüler in das Verständnis der Grundzüge des Aufbaus von Asien einzuführen, eines Aufbaus, an dessen Entschleierung die drei grofsen Namen für die Dauer haften werden: Humboldt, Ritter, Richthofen.

Als „Kontinent im Kontinente" steigt da Centralasien aus der peripherisch gelagerten Gruppe der Tieflande empor; sichtbar flacher dehnt sich die lange Doppelmulde des Tarimbeckens und der Mongolei, mächtig ragt über sie das echte „Hochasien", die höchste Akropole der Welt; wir vermissen in der hochasiatischen Gebirgsumrahmung auch nicht (wie auf allen bisherigen Wandkarten von Asien) die Tanglaketten, ohne deren Kenntnis doch kein Schüler begreifen kann, warum hinter dem überreich

genetzten Hinterindien sich die trockne Hochlandöde von Tibet erhebt.

Bis auf bedeutungslose Abweichungen von der korrektesten Nomenklatur hier und da (Kuenlun z. B. besser als Kuenluen, Thianschan wie Lhasa mit unnützem h, Urumsi wohl nur verschrieben für Urumtsi, „Anti-Libanon" eine kühne Abbreviatur für „Libanon" neben „Antilibanon") wüfsten wir nicht das Geringste an der Karte auszusetzen. Die grofsen Emendationen, welche Nordenskiöld für den Verlauf der äufsersten Nordküste herbeiführte, Prschewalski für die südlichere Ansetzung der Lob-Seeengruppe (der Vorschub des Kuenlun daselbst umfafst 4 (!) Breitengrade gegen die bis dahin übliche Zeichnung), sind mit allen anderen, auch den minder wichtigen Ergebnissen neuster Forschung genau beachtet. Ein Randkarton giebt noch in klarer Flächenfärbung die Staatenabgrenzung, und zum Gröfsenvergleich bietet ein anderer sehr zweckmäfsig eine Karte des Deutschen Reichs, Österreich-Ungarns und der Schweiz im Mafsstab der Hauptkarte.

5. Richard Kieperts Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. 1. Lieferung: Physikalische Wandkarte von Frankreich. 2. Lieferung: Politische Wandkarte von Frankreich. Preis jeder der beiden Karten: unaufgezogen 5 M., aufgezogen in Mappe 9 M., aufgezogen an Stäben 11 M. Berlin, 1881. Verlag von Dietrich Reimer.

Zu wiederholten Malen wurde es in dieser Zeitschrift ausgesprochen, dafs der Mangel an guten Wandkarten für fast alle aufserdeutschen Länder Europas ein recht bedauerlich fühlbarer Hemmschuh unseres geographischen Schulunterrichts sei. Diesem Mangel wird nun durch das in der Überschrift genannte Werk Abhilfe geschaffen und zwar, nach dem bis jetzt Vorliegenden zu urteilen, in einer ganz ausgezeichneten Weise, wie sich von einem so trefflichen Kartographen wie dem jüngeren Kiepert, dem würdigen Träger eines durch die ganze geographische Welt rühmlich bekannten Namens, von vorn herein erwarten liefs.

Jede der beiden Wandkarten von Frankreich besteht aus 4 Sektionen und stellt das Land im Mafsstab von 1 : 1 000 000 dar. Umrifs, Flufsnetz (in Schwarz, die Seeflächen blau), Terraindarstellung (in brauner Kreidemanier), sowie Aufdruck der Stadtpunkte (von welchen die bedeutendsten grellrot hervorleuchten) sind bei beiden Karten völlig übereinstimmend, jedoch giebt die physikalische die Erhebungsverschiedenheit des Bodens in vier durch gelbbräunliche Flächenfärbung unterschiedenen Stufen an und ist frei von jeglichem Namen, während die politische, statt des Höhenstufenkolorits mit farbigen Staatsgrenzen versehen, alle nur irgend für die Schule wünschenswerten Namen bringt.

In selten erreichter Vollkommenheit sehen wir wissenschaftliche Gründlichkeit, Sauberkeit der technischen Ausführung und

Augenfälligkeit hier vereinigt. Dabei kommt nebenbei die physikalische der beiden Karten als „stumme" einem vielfach gefühlten Bedürfnis nach Repetitionskarten recht willkommen. Entsprechen, wie wir von Verfasser wie Verleger hoffen dürfen, die in Aussicht genommenen ferneren Teile des Werks diesem Anfang, so haben wir Deutschen uns wieder einmal eines gewaltigen kartographischen Vorsprungs vor allen Nationen der Erde zu rühmen.

Ferdinand Hirts Geographische Bildertafeln. Eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geographie, herausgegeben von Dr. A. Oppel und A. Ludwig unter Mitwirkung von Prof. Dr. G. Fritsch, Dr. G. Leipoldt, Prof. Dr. Perkmann, R. Wäber. 1. Teil. Allgemeine Erdkunde. Breslau 1881. Preis 3,60 M.

Es ist ein erfreuliches Zeichen des Emporkommens unserer Schulgeographie zu gedeihlicher Behandlung, dafs man das rechte Gewicht auf nicht nur kartographische, sondern auch bildliche Veranschaulichungsmittel legt.

Diesem sehr anerkennenswerten Streben, gute und wo möglich auch billige Bilder für den geographischen Schulunterricht zu erhalten, kommt dieser Bilderatlas wacker entgegen. Auf 24 Tafeln grofsen Atlasformats sind stets ganze Reihen vortrefflicher Holzschnitte abgedruckt, welche teils Bodenformen, Erscheinungen der Gewässer, Luftphänomene, teils Charakterlandschaften verschiedener Erdalter, Gewächstypen der Jetztzeit nebst stattlichen Reihen von Rassenbildern, teils endlich die Beziehungen des Menschen zu den allgemein tellurischen Verhältnissen darstellen.

Wir sehen da einen sehr gut vor den üblichen Überschätzungen der Berghöhen und Meerestiefen gegenüber der Gröfse des Erdganzen warnenden Äquatorialdurchschnitt der Erde abgebildet, die (so ganz sanfte) Maximalböschung des Meeresbodens in genauem Naturmafs durch ein Profil geschildert; wir nehmen Einblick in die Mannigfaltigkeit der Reliefgestaltung, in die Umformung derselben durch Erosion und Vulkanismus; wir schauen neben der bewufstlosen Bewohnerschaft des Erdenrunds die Werke des sinnenden Menschen in ihrer Anschmiegung an das geographisch Gegebene: die Instrumente, mit denen er die Erde vermifst und in des Meeres Tiefen dringt, seine Siedelungen, seine friedlichen Küstengewerbe und Flufsgewerbe, seine gewaltigen Schiffe neuer Bauart, seine an uralten Kampf noch gemahnenden Jagden, die verschiedenen Arten des Verkehrs in den Landen der Kultur wie in denen der Wildnis, durch die sich eben erst die Forschung Bahn brach.

Namen wie die des klassischen Bearbeiters der Völkerkunde Südafrikas, Gustav Fritsch, und des Dresdener Geographen Gustav Leipoldt bürgen hinlänglich für die Wissenschaftlichkeit des Unternehmens. Die Bilder können allerdings nur aus der Nähe betrachtet werden; doch sind alle Bildertafeln auch einzeln (für 20 Pf.) käuflich.

genetzten Hinterindien sich die trockne Hochlandöde von Tibet erhebt.

Bis auf bedeutungslose Abweichungen von der korrektesten Nomenklatur hier und da (Kuenlun z. B. besser als Kuenluen, Thianschan wie Lhasa mit unnützem h, Urumsi wohl nur verschrieben für Urumtsi, „Anti-Libanon" eine kühne Abbreviatur für „Libanon" neben „Antilibanon") wüfsten wir nicht das Geringste an der Karte auszusetzen. Die grofsen Emendationen, welche Nordenskiöld für den Verlauf der äufsersten Nordküste herbeiführte, Prschewalski für die südlichere Ansetzung der Lob-Seeengruppe (der Vorschub des Kuenlun daselbst umfafst 4 (!) Breitengrade gegen die bis dahin übliche Zeichnung), sind mit allen anderen, auch den minder wichtigen Ergebnissen neuster Forschung genau beachtet. Ein Randkarton giebt noch in klarer Flächenfärbung die Staatenabgrenzung, und zum Gröfsenvergleich bietet ein anderer sehr zweckmäfsig eine Karte des Deutschen Reichs, Österreich-Ungarns und der Schweiz im Mafsstab der Hauptkarte.

5. Richard Kieperts Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. 1. Lieferung: Physikalische Wandkarte von Frankreich. 2. Lieferung: Politische Wandkarte von Frankreich. Preis jeder der beiden Karten: unaufgezogen 5 M., aufgezogen in Mappe 9 M., aufgezogen an Stäben 11 M. Berlin, 1881. Verlag von Dietrich Reimer.

Zu wiederholten Malen wurde es in dieser Zeitschrift ausgesprochen, dafs der Mangel an guten Wandkarten für fast alle aufserdeutschen Länder Europas ein recht bedauerlich fühlbarer Hemmschuh unseres geographischen Schulunterrichts sei. Diesem Mangel wird nun durch das in der Überschrift genannte Werk Abhilfe geschaffen und zwar, nach dem bis jetzt Vorliegenden zu urteilen, in einer ganz ausgezeichneten Weise, wie sich von einem so trefflichen Kartographen wie dem jüngeren Kiepert, dem würdigen Träger eines durch die ganze geographische Welt rühmlich bekannten Namens, von vorn herein erwarten liefs.

Jede der beiden Wandkarten von Frankreich besteht aus 4 Sektionen und stellt das Land im Mafsstab von 1 : 1 000 000 dar. Umrifs, Flufsnetz (in Schwarz, die Seeflächen blau), Terraindarstellung (in brauner Kreidemanier), sowie Aufdruck der Stadtpunkte (von welchen die bedeutendsten grellrot hervorleuchten) sind bei beiden Karten völlig übereinstimmend, jedoch giebt die physikalische die Erhebungsverschiedenheit des Bodens in vier durch gelbbräunliche Flächenfärbung unterschiedenen Stufen an und ist frei von jeglichem Namen, während die politische, statt des Höhenstufenkolorits mit farbigen Staatsgrenzen versehen, alle nur irgend für die Schule wünschenswerten Namen bringt.

In selten erreichter Vollkommenheit sehen wir wissenschaftliche Gründlichkeit, Sauberkeit der technischen Ausführung und

igenfälligkeit hier vereinigt. Dabei kommt nebenbei die physi-
lische der beiden Karten als „stumme" einem vielfach gefühlten
dürfnis nach Repetitionskarten recht willkommen. Entsprechen,
e wir von Verfasser wie Verleger hoffen dürfen, die in Aussicht
nommenen ferneren Teile des Werks diesem Anfang, so haben
ir Deutschen uns wieder einmal eines gewaltigen kartographischen
orsprungs vor allen Nationen der Erde zu rühmen.

erdinand Hirts Geographische Bildertafeln. Eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geographie, herausgegeben von Dr. A. Oppel und A. Ludwig unter Mitwirkung von Prof. Dr. G. Fritsch, Dr. G. Leipoldt, Prof. Dr. Perkmann, R. Wäber. 1. Teil. Allgemeine Erdkunde. Breslau 1881. Preis 3,60 M.

Es ist ein erfreuliches Zeichen des Emporkommens unserer chulgeographie zu gedeihlicher Behandlung, dafs man das rechte ewicht auf nicht nur kartographische, sondern auch bildliche eranschaulichungsmittel legt.

Diesem sehr anerkennenswerten Streben, gute und wo mög-
ch auch billige Bilder für den geographischen Schulunterricht zu
rhalten, kommt dieser Bilderatlas wacker entgegen. Auf 24 Tafeln
rofsen Atlasformats sind stets ganze Reihen vortrefflicher Holz-
chnitte abgedruckt, welche teils Bodenformen, Erscheinungen der
ewässer, Luftphänomene, teils Charakterlandschaften verschiedener
rdalter, Gewächstypen der Jetztzeit nebst stattlichen Reihen von
assenbildern, teils endlich die Beziehungen des Menschen zu den
llgemein tellurischen Verhältnissen darstellen.

Wir sehen da einen sehr gut vor den üblichen Überschätzungen
er Berghöhen und Meerestiefen gegenüber der Gröfse des Erd-
anzen warnenden Äquatorialdurchschnitt der Erde abgebildet, die
o ganz sanfte) Maximalböschung des Meeresbodens in genauem
laturmafs durch ein Profil geschildert; wir nehmen Einblick in
ie Mannigfaltigkeit der Reliefgestaltung, in die Umformung der-
elben durch Erosion und Vulkanismus; wir schauen neben der
ewufstlosen Bewohnerschaft des Erdenrunds die Werke des sin-
enden Menschen in ihrer Anschmiegung an das geographisch
egebene: die Instrumente, mit denen er die Erde vermifst und
n des Meeres Tiefen dringt, seine Siedelungen, seine friedlichen
üstengewerbe und Flufsgewerbe, seine gewaltigen Schiffe neuer
auart, seine an uralten Kampf noch gemahnenden Jagden, die
erschiedenen Arten des Verkehrs in den Landen der Kultur wie
n denen der Wildnis, durch die sich eben erst die Forschung
ahn brach.

Namen wie die des klassischen Bearbeiters der Völkerkunde
üdafrikas, Gustav Fritsch, und des Dresdener Geographen Gustav
eipoldt bürgen hinlänglich für die Wissenschaftlichkeit des Unter-
hmens. Die Bilder können allerdings nur aus der Nähe be-
achtet werden; doch sind alle Bildertafeln auch einzeln (für
) Pf.) käuflich.

Klein, Lehrbuch der Erdkunde. Preis 2 M. 60 Pf.
Klein, Leitfaden der Erdkunde. Preis 1 M. 20 Pf.
Beide: Braunschweig 1880 (Vieweg u. Sohn).

Der durch seine gediegenen fachwissenschaftlichen Arbeite rühmlich bekannte Verf. hat diese beiden Hilfsbücher des geogr phischen Unterrichts für Gymnasien, Realschulen und ähnlich höhere Lehranstalten verfafst. Beide sind äufserlich sehr schö ausgestattet und mit zahlreichen eingedruckten Bildern und Kär chen versehen, welche letzteren nie in die traurigen Seydlitzsche Balkensymbole für die Gebirge verfallen. Der Leitfaden ist ei auf die unteren Klassen berechneter Auszug aus dem Lehrbuc

Mit Recht giebt der Verf. einen ausführlicheren Abschni über mathematische Geographie als Schlufskursus nur seine Lehrbuch bei, während er beiden Büchern das Unentbehrlichst aus der allgemeinen (also auch der mathematischen) Erdkund blofs kurz voranschickt, damit doch die besondere Erd-, d. h. di Länderkunde nicht ganz unvermittelt, also unverständlich anheb

Mit der Stoffeinteilung des besonderen Teils, der naturgemäl die Hauptmasse des Ganzen ausmacht, kann man sich indesse schwerlich einverstanden erklären. Derselbe gliedert sich in „Be schreibende Erdkunde" (d. h. Beschreibung der Oceane und Be schreibung der fünf Erdteile im Ganzen, geschieden immer nac Boden-, Flufs- und Klimakunde) und in „Völker- und Staaten kunde". Dadurch kommt zwar ganz gute Ordnung im Äufsere heraus, aber mifsliche Trennung des innerlich Zusammengehörigen Nachdem der Schüler alle Erdteile wie unbewohnte Räume de Reihe nach durchmustert hat, hört er in der Schlufsabteilung ers von Völkern und Staaten, von „Ländern" eigentlich nur dann wenn diese mit Staaten zusammenfallen, denn in dieser „Staaten kunde" sind natürlich die politischen Gebiete oberstes Einteilungs prinzip, was also zumal bei Deutschland gar nicht zum klare Überblick der natürlichen Verhältnisse nach physischen Grenz marken, sondern zu der gewöhnlichen „politischen Geographie" führt.

Dem historischen Element ist nicht näher nachgegangen, ebensowenig dem pflanzlichen und faunistischen Naturcharakter der Länder. Die Aussprache der Namen ist nur im Register (und nicht erschöpfend) erläutert. Als seltsamen Irrtum, vielleicht nur Schreib- oder Druckversehen, bemerken wir noch die Angabe auf S. 127 des Lehrbuchs, dafs Neuseeland von Papuanen bewohnt sei (was auch auf S. 285 f. keine Berichtigung erfährt).

E. Kramer, Hilfsbuch für den ersten geographischen Unterricht. In zwei Kursen. Dritte umgearbeitete Auflage. Breslau 1881. Preis 70 Pf.

Die beiden Heftchen sind für schlesische Schulen zur Einführung in die Elemente der Erdbeschreibung verfafst, wenigstens das erste deutet darauf hin.

Dasselbe bringt als 1. Kursus zunächst einige Vorbegriffe au der mathematischen Geographie und Kalenderkunde, sodann ein

Heimatslehre der preufsischen Provinz Schlesien. Leider ist ja die graue Theorie von der „concentrischen Erweiterung" des geographischen Schulunterrichts für gewisse Schulkategorieen in eine furchtbare Praxis umgewandelt, so dafs die Kinder erst das Schulhaus, dann den Schulort, dann den Kreis, den Regierungsbezirk, die Provinz, den Staat, in welchem der Schulort liegt, mit der ganzen geist- und gemütslosen Langenweile der sogenannten „politischen Geographie" kennen lernen müssen, um endlich auch was zu hören von fremden Ländern. Unpolitischer kann gar nichts sein als solche „politische" Geographie, welche den hehren Begriff der Heimatskunde in die Karrikatur einer Ortskunde der Landratssitze u. drgl. verkehrt, Steine darreicht, wo der Jugend recht gesunde Nahrung geboten werden soll. Heimatskunde sollte ausschliefslich als Propädeutik von Erd-, Naturkunde und Geschichte getrieben werden; und wenn den Kleinen die unentbehrlichsten Begriffe aus der allgemeinen Erdkunde durch die Heimatseindrücke gründlich und erfreulich zugleich vermittelt worden sind, dann führe man die muntern Studiosen, nachdem sie klares Verständnis für das Wesen einer Landkarte gewonnen, lustig ins Weite, wo sie für eine ganz ernsthaft eindringliche, nur nicht zu viel Stoff häufende Darlegung über den Wohnraum der lieben Lederstrumpf-Indianer mindestens ebensoviel Fassungskraft, aber tausendmal mehr Interesse beweisen werden, als für die höchst triviale Gelehrsamkeit, in wie viele Bezirke die Provinz Schlesien in den Kanzleistuben geteilt worden, und dafs es in Ohlau guten Schnupftaback gäbe.

Der Verf. mag immerhin durch nicht von ihm abhängige Bestimmungen für entschuldigt erachtet werden, dafs er im 1. Kursus fast nur eine viele Einzelheiten vorführende Boden-, Flufs- und Ortskunde von Schlesien gegeben hat. Jedoch mindestens im 2. Kursus, der eine kurze Übersicht der fünf Erdteile enthält, hatte er offenbar freier über Auswahl und Ordnung des Unterrichtsstoffs zu verfügen. Es bleibt aber auch hier bei einer trocknen Ortskunde; mit bedauerlichem methodischen Fehlgriff werden dabei obendrein gewöhnlich die Staatsgebiete vor den Gebirgen und Flüssen aufgezählt, beinahe nichts erfährt der Schüler von der Rassenzubehör der Völker, den geschichtlichen Zügen der Länderkunde oder dem Klima, nur selten irgend etwas vom Naturleben der einzelnen Erdräume, unnütz viel dagegen von Einwohnerzahlen.

Hinsichtlich der Genauigkeit des Gegebenen bleibt auch manches zu wünschen. Der Kuenlun, oder wie er hier (S. 37) noch heifst Künlün, ist weder ein „Nebenzug des Himalaya", noch letzterem parallel. Ebenso unglücklich wird das Pamir-Plateau gleich darauf bezeichnet als „westlicher Teil des Himalaya" und S. 54 das Feuerland als „eine Insel mit dem Kap Hoorn", während bekanntlich Kap Hoorn selbst eine Insel des Feuerlands-Archipels ist. Zum mindesten entbehrlich sind die Namen Ukerewe- und

Mwutan- neben Victoria- und Albert-See, vollends „Zaïre“ neben Kongo; falsch Havanna für Habana, Portorico für Puertorico, La Roca für da Roca, ein arger Mifsgriff die Ansetzung des höchsten Berges von Australien auf 2600 m und die Angabe, Vorderindien sei dreieckig; höchst bedenklich auch klingen die Worte, Afrika habe mit Asien „den Elefanten“ gemein, als wenn nicht Elephas africanus und indicus ganz getrennte Arten wären, fast nur ersterer uns Elfenbein lieferte.

Die Aussprachevermerke sind zwar nicht ganz unterlassen, aber sie genügen meistens nicht recht, sind auch bisweilen falsch. Der Orange-Flufs heifst englisch nicht orânge (S. 47), sondern órindsch, Kap Verde ist nicht wérd (S. 46), sondern wérdē zu sprechen, Michigān nicht mitschigān (S. 51), sondern mischigān, Mexico oder besser Mejico nicht mêchiko (S. 53), sondern méchiko, Múrsuk nicht Mûrsuk (S. 49); und wird der Schüler Calais, wenn für die Aussprache Kalāh daneben steht ohne Accent, nicht leicht rechtschaffen deutsch wie Kalau betonen?

**Gröne, Anleitung und Material zum Unterrichte in der Heimatkunde. Unter besonderer Berücksichtigung der Stadt Varel und des Herzogtums Oldenburg. Varel 1881.**

Ähnlich wie Finger an dem Beispiel von Weinheim an der Bergstrafse hat der Verf. an demjenigen seines eigenen Schulorts Varel und des Oldenburger Landes überhaupt in dem vorliegenden Büchlein Auswahl und Behandlungsweise des heimatskundlichen Unterrichtsstoffes für Lehrer dargethan.

Vom Schulgebäude beginnt die Durchnahme und erweitert sich an der Hand von Kreuz- und Querzügen durch das heimatliche Staatsgebiet allmählich zu einer recht vollständigen Landes- und Kulturkunde von Oldenburg. Der im Titel genannten Doppelaufgabe wird dabei volle Genüge gethan: es wird bei der Betrachtung jeder am Wege aufstofsenden und der näheren Erörterung werten Einzelheit eine ganze Reihe zweckdienlicher Fragen und von den Schülern an Ort und Stelle zu lösender kleiner Aufgaben vorgeführt, andererseits eine beträchtliche Fülle von Material gegeben, aus welchem der Lehrer je nach Bedarf wählen mag.

Die Zuverlässigkeit dieser Einzeldaten zeigen uns den Verf. als einen gründlichen Kenner seines Landes, an dessen eifrigem Betrieb der Heimatskunde sich auch aufserhalb Oldenburgs jeder Lehrer ein Muster nehmen kann. Bei Anführung des Hausbaues in Winkelsheide (mit Stallung rechts und links vom Eingang) durfte der Verf. wohl zu der richtigen Angabe (S. 82), dafs solcher Hausbau nie in der Marsch, häufig auf der Geest begegnet, zufügen, dafs das eben zur Eigenart des echten Geestmanns, des Niedersachsen gehört; zur Sprachprobe der Saterländer schickte sich ferner der Zusatz, dafs diese Sprache als friesische „den Hochdeutschen wie den Plattdeutschen unverständlich ist“. Recht *erspriefslich* erscheint die Beigabe einer klaren Karte der Weser-

mündungen ums Jahr 1511, aus der sich jeder überzeugen mag, dafs unsere Weser vordem gerade so gut wie der Rhein ein Delta besessen hat.

Dr. Karl Frick, Geographisches Vademecum für den historischen Unterricht, vornehmlich auf Gymnasien. Leipzig 1881.

Lebhaft begrüfsen wir diese alphabetische Zusammenstellung der geschichtlich denkwürdigen Örtlichkeiten (mit Angabe ihrer Lage und kurzer Andeutung des Vorganges, durch welchen sie denkwürdig wurden). Jeder Schüler kann sich viel besser aus diesem Hilfsmittel als aus irgend einem geographischen Lehrbuch über sämtliche ihm in der Geschichtsstunde genannten Ortschaften Rats erholen, nämlich zugleich vollständiger und rascher. Die Genauigkeit der Angaben läfst fast nirgends zu wünschen übrig. Aufgefallen ist uns nur die unrichtige Verlegung von Persepolis „nördlich" von Schiras (statt nordöstlich) und dann und wann die zu rückhaltlose Vertretung geschichtlicher Traditionen zweifelhafter Glaubwürdigkeit, z. B. hinsichtlich der Zülpicher Schlacht oder der Ungarnschlacht von 933 (deren Schauplatz Riade zwar von Giesebrecht immer von neuem mit dem Unstrutdorf Riedburg, korrumpiert Rittelburg, identifiziert wird, aber so gut wie gewifs auf die Sumpfaue des Unstrut-Rieds überhaupt zu deuten ist, nach welcher jenes Dorf erst nachmals benannt wurde). Hinsichtlich der Aussprache wäre Anwendung von Betonungs- neben Quantitätszeichen erwünscht; vollends ohne jede von beiden Angaben kann der Schüler z. B. den Aussprachevermerk „niwport" (statt niwport, besser nĭüport) bei Nieuport nicht recht vernutzen; bei Norcia ist die Aussprache gar nicht angegeben, bei Abo (richtiger: Åbo) „obo" statt obu.

Unsere Freude über dieses Büchlein von nur 91 Seiten bezieht sich aber ganz besonders auf die vom Verf. auch mit demselben beabsichtigte Entlastung der geographischen Leitfäden von dem ganz ungehörigen Scharwerken für die Geschichtsstunden, nämlich rein geschichtliche Daten (wenn schon Ortsdaten) ins geographische Pensum hineinzumengen!

Halle. Kirchhoff.

---

Dr. Georg Krebs, Oberl. a. d. Mustersch. (R. I. O.) zu Frankfurt a. M. Leitfaden d. Experimental-Physik für Gymn. und zur Selbstbelehrung. — Mit einen Anh.: Mathem. Geographie und die Grundlehren der Chemie. Mit 408 Holzschn., 2 lith. Taf., einer Farbentaf. und Logar.-Taf. Wiesbaden. Bergmann. 1881. XVI u. 435 S. Pr. 4,60 M.

Der Verf., welcher ein bereits in 3. Aufl. erschienenes Lehrbuch der Physik und Mechanik für Realschulen und ähnliche Anstalten verfafst und auch an der Herausgabe der von uns mehrfach empfohlenen Fliednerschen Physik beteiligt war, hat jetzt selbständig obigen ausdrücklich für Gymnasien bestimmten Leitfaden herausgegeben, dessen Einführung am städtischen Gym-

nasium in Frankfurt a. M. auch bereits genehmigt worden ist. Somit glaubt der Verf. sein Buch speziell den Gymnasialbedürfnissen, die er aus eigner Erfahrung kennen gelernt hat, angepafst zu haben. In der That ist sowohl die Auswahl des Stoffes, als die Art der Behandlung im allgemeinen diesem Zwecke recht entsprechend, so dafs wir nicht anstehen, dieses Buch neben anderen unsern Fachkollegen zu empfehlen. Der Leitfaden, wenn es erlaubt ist, ein Buch von 435 Seiten so zu nennen, enthält zunächst, mit Recht einen weiten Raum beanspruchend, eine mit grofser Klarheit und Sorgfalt ausgearbeitete Behandlung der Mechanik, welche dem Standpunkte der mathematischen Kenntnisse und der mathematischen Bildung unserer Gymnasiasten entspricht. Wir heben besonders die klare Besprechung der Centrifugalkraft hervor. Die Wellenlehre ist in einer angemessenen Ausdehnung der Akustik vorausgeschickt. Auch die mechanische Wärmetheorie ist in mafsvoller Weise berücksichtigt, da ein tieferes Eingehen eine gröfsere mathematische Bildung voraussetzt. Dagegen würden wir das Kapitel der höheren Optik, welches der Verf. unter der Überschrift: „Die Theorie des Lichtes" bringt, ganz gern entbehrt haben. Was die Methodik anbetrifft, so hat der Verf. mit Recht weder die Deduktion, noch die Induktion bevorzugt, die mathematische Begründung, wo sie sich leicht darbietet, mit wissenschaftlicher Strenge gegeben, ohne sie an Stellen, wo die mathematische Behandlung zu schwierig sein würde, einzufügen. Auch sind besondere Abschnitte der Meteorologie, der mathematischen Geographie, der Chemie gewidmet. Doch genügen uns gerade diese Partieen nach Umfang und Inhalt weniger. Wir glauben, wie wir es wiederholt ausgesprochen haben, dafs es dem physikalischen Lehrer auf dem Gymnasium zukommt, manche Lücke in den Kenntnissen seiner Schüler auszufüllen. Eine solche ist die der physischen Geographie. So sollte ausführlicher auf die Erscheinungen eingegangen werden, die Reis sehr zweckmäfsig als Physik der Erde bezeichnet hat, auf die klimatologische Verteilung der Wärme, die Strömungen in Luft und Wasser, die Eisbildungen, die vulkanischen Erscheinungen u. a. Was der Verf. giebt, ist recht dürftig; selbst Ebbe und Flut werden kaum erwähnt. Ähnliches gilt auch von dem der mathematischen Geographie gewidmeten Anhang. Ebensowenig gefällt uns die in dem chemischen Anhange getroffene Auswahl. Gerade die Beschränkung auf die unorganische Chemie scheint u. E. den Bedürfnissen der Gymnasien nicht zu entsprechen. Zahlreiche Metallverbindungen würden wir gern entbehren; viel wichtiger erscheint es uns, dafs über die Vorgänge der Verbrennung, der Fäulnis, der Gärung, über die chemischen Prozesse, welche bei der Ernährung der Pflanzen und Tiere stattfinden, eine Erklärung gegeben werde. Die Ausstattung ist vortrefflich; namentlich ist die Anzahl der Holzschnitte, welche recht sauber und korrekt ausgeführt sind, eine ganz erhebliche. Von Druckfehlern erwähnen wir

S. 24. Z. 7 v. u. von st. an, S. 280 erupit st. eripuit. Ein augenblickliches Versehen ist es auch, wenn der Verf. S. 210 bei Besprechung der totalen Reflexion sagt, $\alpha$ müfste gröfser als 90° werden, st. zu sagen, Sin $\alpha$ müfste gröfser als 1 werden, was unmöglich sei.

**Theodor Wittstein, Dr. u. Prof., Die Methode des mathematischen Unterrichts. Nebst Proben einer schulmäfsigen Behandlung der Geometrie. Hannover. Hahn. 1879. 92 S. Pr. 1,20 M.**

Die vorstehende Broschüre des bekannten und geachteten Verf.s ist im wesentlichen der Abdruck dreier Artikel, welche derselbe früher in Mages pädag. Revue hat erscheinen lassen, indem er wünscht, dadurch einem gröfseren Publikum Rechenschaft von den Grundsätzen zu geben, die ihn bei der Herausgabe seines Lehrbuches geleitet haben. Gewifs wird man dem Verf. dankbar dafür sein und mit Interesse die ernste Begründung seiner Ansichten lesen, auch wenn man, wie Ref., nicht in allen Punkten mit denselben einverstanden sein sollte. Zunächst aber wollen wir unsere Übereinstimmung mit dem Verf. hervorheben, der dagegen polemisiert, dafs sämtliche Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums in Beziehung zu einem einzigen gesetzt werden, dieser das Centrum bilden solle, dagegen als den Zweck alles Unterrichtes die Gesamtbildung des Schülers ansieht. Wir haben uns vor 25 Jahren in diesen Blättern (Jahrg. X S. 610) in einem umfangreichen Artikel, welcher gegen erhebliche Angriffe gerichtet war, die die Mathematik damals von einflufsreichen Männern erfahren, in ganz ähnlichem Sinne ausgesprochen. Freilich leiteten wir den Begriff der Gesamtbildung allgemeiner aus den drei grofsen Gebieten her, welche überhaupt den Gegenstand der menschlichen Forschung und Erkenntnis bilden: Gott, Mensch, Natur, während der Verf. die Gesamtbildung als eine solche definiert, die den Schüler befähigen soll, die Gegenwart, in die er eintreten wird, zu begreifen und sich in derselben zurecht zu finden und geistig heimisch zu machen. Ferner sind wir mit ihm einverstanden, dafs gerade die erziehliche Wirkung des mathematischen Unterrichtes betont werde. Denn in der That, auf die positiven mathematischen Kenntnisse, welche unsere Schüler auf dem Gymnasium erwerben, legen wir viel weniger Gewicht, als auf die geistige Durchbildung, welche durch die methodische Behandlung erzeugt werden soll, auf die Einsicht und Überzeugung von der Notwendigkeit der mathematischen Wahrheiten und der auf dieselben gegründeten Naturgesetze und von dem innigen Zusammenhang derselben, endlich auf das Muster einer wahren Wissenschaft, welches dem Gymnasiasten keine der andern Disziplinen auch nur in angenäherter Weise so zu geben vermag, als die Mathematik in ihrem systematischen, kunstvollen Aufbau. Darum würden wir uns auch viel leichter trösten, als der Verf., wenn in gebildeten Kreisen zwar eine Unkenntnis sprachlichen, geographischen, historischen Wissens zur Schande gereicht, nicht aber

eine solche mathematischer Sätze, wissen aber, dafs es auch in dieser Beziehung heute nicht mehr so schlimm steht, als in früheren Zeiten. Dem Verf. ist es aber eben wegen der erziehlichen Bedeutung des mathematischen Unterrichtes mit Recht besonders um die Auffindung der richtigen Methode zu thun, und diesem Zwecke ist namentlich der erste, jedenfalls wertvollste und bedeutendste Artikel gewidmet. Hier sind wir nun nicht ganz in Übereinstimmung mit dem Verf. Am ausführlichsten haben wir unsre Ansichten darüber, durch Beispiele erläutert, wie es der Verf. thut, in der pädagog. Encyklopädie in dem Art. Geometrie ausgesprochen, sind aber auch in dieser Zeitschrift öfter auf diese Frage eingegangen. Uns ist zunächst der Beweis, nicht der Satz die Hauptsache. Wenn die Philosophen, wenn die Lehrer aller Zeiten der Mathematik eine hohe Bedeutung für die wissenschaftliche Ausbildung beigelegt haben, so zweifeln wir, dafs sie dieselbe in den mathematischen Wahrheiten selbst gesucht haben, sind überzeugt, dafs vielmehr der Wert des mathematischen Unterrichts in der strengen Schlufsfolge zu suchen ist, mit der sich eine Wahrheit aus der andern ergiebt. Und diese würde selbst bei einer rein synthetischen Behandlung zur Geltung kommen, der wir übrigens keineswegs das Wort reden. Denn darin sind wir mit dem Verf. einverstanden, dafs diese Behandlung das Interesse des Schülers wenig zu wecken vermag, weil er selbst zu wenig selbstthätig beschäftigt ist. Aber auch die genetische Methode, welche bekanntlich der Verf. empfiehlt, halten wir nicht für die geeignetste. Wir wollen nicht leugnen, dafs sie gerade das Interesse, welches die Beobachtung (S. 28) alles Werdens begleitet, zu erregen vermag; aber wir bezweifeln, dafs gerade in der Beobachtung die volle bildende Kraft des mathematischen Unterrichtes entwickelt werde. Der Schüler wird, da er das Ziel, welches er erreichen soll, nicht kennt, mehr oder weniger blindlings von dem Lehrer, welcher ihn die Entwickelung beobachten läfs, geleitet, bis er unerwartet bei dieser oder jener mathematischen Wahrheit anlangt. Auch tritt bei diesen Entwickelungen die Bedeutung des Satzes nicht mit der Bestimmtheit hervor, welche wünschenswert ist. Anders ist es bei der heuristischen Methode. Hier ist dem Schüler das Ziel klar vor Augen gestellt; der Satz, den er beweisen soll, steht an der Spitze; er hat in ihm eine bestimmte Aufgabe; denn es gilt, aus der Voraussetzung die Behauptung abzuleiten; das setzt eine entschiedene und wahrhaft bildende Arbeit des Schülers voraus, eine Arbeit, die, wie jedes Suchen, wie jede ein bestimmtes, festes Ziel ins Auge fassende Arbeit zugleich wahres Interesse erregt. Hierbei verbindet sich Synthesis und Analysis; denn es wird dem Schüler bald leichter gelingen, von der Voraussetzung weiter vorwärts zu schliefsen, um dem Ziele näher zu kommen, bald leichter, von der Behauptung analytisch rückwärts zu gehen, um sich dem Ausgangspunkte zu nähern, bis endlich beide Wege sich in dem-

ilben Punkte begegnen. Diese Methode giebt zugleich die beste elegenheit, dem Schüler die Bedeutung und Wichtigkeit früherer itze zum Bewufstsein zu bringen, in ihrer Anwendung zu üben, dem sie den Schüler nötigt, aus dem Schatze derselben die r die betreffende Frage geeigneten auszuwählen, und weckt durch den Scharfsinn. Sie ist aber auch für den Klassenterricht besonders geeignet, weil ebenso wohl die begabteren, e die schwächeren zu gemeinsamer Lösung der Aufgabe heranzogen werden können, indem jenen das Aufsuchen der verckteren Beziehungen, diesen die leichteren Schlüsse überlassen erden. Dafs aber diese Lösung auf verschiedene Weise möglich , erweckt erst recht den Wetteifer. — Dennoch geben wir zu, fs die heuristische Methode, wenn auch für den Beweis des nzelnen Satzes die zweckmäfsigste und bildendste, an sich nicht zu dient, dem Schüler ein übersichtliches Bild von der Gemtheit der Sätze selbst zu geben, indem jeder mehr oder weger vereinzelt dasteht. Und diese, wenn man will, ungeordnete sammenstellung bei Euklid ist ein anderer Vorwurf, der denigen nicht mit Unrecht gemacht werden wird, welche unrrückt an seinem Gange festhalten sollten. Der Verf. betont es er selbst, dafs man schon seit längerer Zeit bemüht ist, eine ersichtliche Anordnung der mathematischen Sätze, und zwar cht blofs, wie er zu meinen scheint, der Überschriften zu ben; namentlich schätzen wir besonders hoch, was in dieser eziehung seiner Zeit von Koppe geleistet worden ist. Und dafs an hierbei auf Grund kombinatorischer Betrachtungen das Prinzip es Werdens, also einer genetischen Anordnung befolgt, damit nd wir durchaus einverstanden. Bei einer solchen Anordnung ird sich auch die Grundlosigkeit des Vorwurfes ergeben, den er Verf. den Lehrbüchern zu machen scheint, dafs sie bis auf den eutigen Tag bei der Flächenbetrachtung von dem Parallelogramm sgehen (S. 25). Dies erklärt sich eben daraus, dafs in dem rsten Abschnitte der Planimetrie von der Gleichheit der Linien nd Winkel, in dem zweiten von der Gleichheit der Flächen die ede ist, die Betrachtung der letzteren also von denjenigen Figuren ausgehen mufs, an denen sich die Bedingungen, von denen ie Grösse der Fläche abhängig ist, nämlich Grundlinie und Höhe, n deutlichsten darstellen.

Wir haben uns bisher nur mit dem 1. Artikel beschäftigt; er 2. giebt eine Probe der genetischen Anordnung und Bendlung an den ersten Sätzen der Planimetrie bis zu den ongruenzsätzen. Wir können es dem Verf. nicht verdenken, wenn sich selbst noch nicht recht davon befriedigt fühlt. Schon e ersten Betrachtungen, nach welchen er erst Linie und Linie, nie und Fläche, Fläche und Fläche in Beziehung setzen will, es aber auf der folgenden Seite wieder aufhebt, nun Gerade d Gerade, Gerade und Ebene, Ebene und Ebene verbinden will, es aber auf der nächsten Seite auch wieder fallen läfst, weil

„die historische Entwickelung" eine einfachere Anordnung Planimetrie und Stereometrie giebt, werden doch ein gerecht Bedenken gegen die gepriesene genetische Methode erregen, d nach vielem Hin- und Herprobieren zuletzt zur historischen En wickelung ihre Zuflucht nimmt. Der 3. Artikel handelt von de propädeutischen Unterrichte, dem auch wir stets das Wort g redet; und zwar erwähnt er sowohl einen solchen für die Arit metik, in welchem er die Auflösung arithmetischer Aufgaben dur Räsonnement geübt sehen will, als auch den für die Geometri der, von dem Zeichnen von Kreisen ausgehend, zu geradlinig Figuren und Körpernetzen fortschreiten soll.

J. C. V. Hoffmann, Vorschule der Geometrie. Ein methodisch Leitfaden beim Unterricht in der geometrischen Anschauungslehre fi die unteren Klassen der Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminare, s wie zum Selbstunterricht, besonders für Volksschullehrer. 2. (Schlufs Lieferung. 2. Hälfte der Planimetrie nebst Kurvenlehre. (S. 156 b 241.) Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten. Halle, Neber 1881. Preis 2 M.

Zu der bereits im Jahre 1874 erschienenen 1. Lieferun welche wir seiner Zeit ausführlich (XXVIII S. 923) besprochen habe fügt der bekannte Herr Verf. jetzt die Schlufslieferung hinzu. D sie in demselben Sinne abgefafst ist, so wird es nicht nötig sein unsere übereinstimmenden oder abweichenden Ansichten zu wieder holen, und es wird genügen, der Inhaltsangabe einige kurze Be merkungen hinzuzufügen. Der Verf. beginnt diese Lieferung mi der Flächengleichheit und Flächenverwandlung der Parallelogramme indem er die Flächen anschaulich vor den Schülern entwede durch Verschiebung oder durch Drehung entstehen läfst. Ebens anschaulich an passend schraffierten Figuren erweist er dann di bekannten planimetrischen Sätze über die Flächengleichheit und Verwandlung, nimmt aber auch z. B. die Verwandlung des Recht ecks in ein Quadrat voraus, auf ihre spätere Begründung verweisend. Es folgt die Ausmessung, welcher der Verf. eine Betrachtung des Mafsstabes und eine eingehende Besprechung des Verniers vorausgehen läfst. Hierauf geht der Verf. zur Proportionalität über und sucht zunächst das gemeinschaftliche Mafs zweier Strecken. Etwas eigentümlich ist dann der wenig motivierte Übergang zum pythagoreischen Lehrsatze. Weil nämlich derselbe für das Dreieck mit den Seiten 3, 4, 5 und auch für jedes, deren Seiten in demselben Verhältnis stehen, sich als richtig erweist, so schliefst der Verf. die allgemeine Richtigkeit des Satzes. Erst nachträglich folgt ein anschaulicher allgemeiner Beweis, der aber wieder mit jener Proportionalität nichts zu thun hat und wohl besser durch den noch anschaulicheren, von uns mehrfach empfohlenen ersetzt worden wäre. Der Verf. giebt sodann einige Anwendungen des pythagoreischen Lehrsatzes. Hierauf werden die Bedingungen der Ähnlichkeit für die verschiedenen Arten der Parallelogramme und dann der Dreiecke abgeleitet, und zahlreiche

Anwendungen derselben, namentlich die Zeichnung der 4. und der mittleren Proportionale gegeben. Der folgende Teil lehrt dann die mechanische Ausmessung von Peripherie und Fläche des Kreises, von Bogen, Sektor und Segment. Den Schlufs bildet die Zeichnung krummliniger Figuren, der Wellenlinie, Spirale, des Ovales, der Korblinie, der Ellipse, über welche einige Sätze hinzugefügt werden. — Wir erwähnen noch, dafs den einzelnen Teilen in passender Weise zahlreiche praktische Aufgaben zur Zeichnung und Rechnung zugefügt werden. Auf Genauigkeit des Ausdruckes hat der Verf. auch hier gehalten; wie er die Konjunktion „wenn" als fragendes Pronomen in dem Sinne: „unter welcher Bedingung" hat konstant gebrauchen können, ist uns dabei nicht recht erklärlich geblieben[1]). — Unangenehm ist, dafs vielfach auf Figuren der ersten Lieferung verwiesen wird. Dagegen verdient die Ausstattung und Korrektheit des Druckes Anerkennung.

C. Meyer, weil. Professor und Prorektor am Gymnasium zu Potsdam. Lehrbuch der Geometrie f. Gymnasien und andere Lehranstalten. Herausgegeben von Prof. H. C. E. Martus, Direktor der Sophien-Realschule in Berlin. 1. Teil. Planimetrie. 13. A. VIII u. 188 S. Leipzig, Koch. Preis 1,80 M.

Das bekannte und weit verbreitete Lehrbuch des verstorbenen Verfassers erscheint ohne andere als äufserliche Veränderungen in Bezug auf die neue Rechtschreibung und Ausmerzung veralteter Fremdwörter aus der Hand seines geschätzten und durch seine trefflichen Arbeiten weit bekannten Schwiegersohnes. — Ich benutze diese Gelegenheit, meine neulich ausgesprochene Vermutung, dafs die Angabe des Verfassers in seiner astronomischen Geographie für die Abplattung der Erde ein Druckfehler sei, als eine irrtümliche zu erklären. Auch hier hat sich die Korrektheit des Druckes und die Sorgfalt des Verfassers bewährt.

Dr. Greve, Lehrbuch der Mathematik. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht mathematisch bearbeitet. 1. Kursus, 1. Teil. Geometrie, 42 S.; 2. Teil. Arithmetik, 36 S. Preis à 0,60 M. 2. Kursus, 1. Teil. Planimetrie, 75 S.; 2. Teil. Arithmetik, 70 S. Preis à 1 M. Berlin, Stubenrauch. 1881.

Der erste Kursus des vorstehenden Lehrbuches, von dem nach und nach bereits die oben genannten Hefte erschienen sind, dient einem gewissen propädeutischen Unterrichte, über dessen Notwendigkeit wir uns mehrfach ausgesprochen haben. Sehr wenig ratsam erscheint es uns aber, einen solchen mit einer Definition der Mathematik und einer Besprechung ihres Nutzens, mit einer Einteilung derselben zu beginnen. Der Verf. spricht dann vom Punkte, den verschiedenen Arten von Linien, Winkeln, Dreiecken, Vierecken, von Kreis und Ellipse, geht zu dem Prisma, der Pyramide, der Kugel, dem Ellipsoid und dem Cylinder und Kegel über. Um auch eine Probe von der Methode der mathematischen

[1]) Eigentümlichkeiten des Verfassers in der Nomenklatur sind aus der 1. Lieferung bekannt.

Beweisführung zu geben, fügt er einige Sätze über Neben- und Scheitelwinkel, Kongruenz der Dreiecke und über das gleichschenklige Dreieck mit ausführlichem Beweise hinzu. Jedem Paragraphen werden den Inhalt wiederholende und einübende Fragen beigefügt. Der 2. Kursus bietet die auf der Kongruenz beruhenden Sätze vom Dreieck, Viereck und Kreis (die 3 ersten Abschnitte bei Kambly) und ist vom Verf. auf 80 Stunden berechnet. Dem Lehrstoffe, der das Gewöhnlichste ohne besondere Eigentümlichkeit bietet, etwaigen Schwierigkeiten aus dem Wege geht, dagegen die speziellen Figuren, das gleichschenklige, das rechtwinklige Dreieck etwas ausführlicher behandelt, ist eine Anzahl recht leichter Konstruktionsaufgaben beigegeben. Zum Lobe des Buches bedauern wir nichts sagen zu können. Dafs der Verf. selbst durch Lebendigkeit und Anschaulichkeit des Unterrichts auf der untersten Stufe bei seinen Schulen ganz günstige Resultate hat erzielen können, wollen wir nicht bezweifeln. Jemand aber, der gekrümmte Flächen als solche definieren kann, auf denen sich krumme Linien ziehen lassen (§ 11), als ob man nicht auf der Ebene Kreise ziehen könnte, sollte es doch unterlassen, durch den Druck sich selbst blofszustellen. — Auch der Arithmetik, welche im 1. Kursus zunächst die 4 Spezies in gemeinen Zahlen für absolute, algebraische und gebrochene Werte, dann denselben Stoff für Buchstabengröfsen mit Einschlufs der Erklärung des Potenzierens, im 2. Kursus die Sätze von den Potenzen, das Zahlensystem und die Gleichungen des 1. Grades mit einer und zwei Unbekannten giebt und dem Lehrstoffe eine Anzahl von Übungsaufgaben hinzufügt, kann kein praktischer, noch weniger ein wissenschaftlicher Wert beigelegt werden. Die Regeln werden ohne Beweis, in möglichst handwerksmäfsiger Form, und ohne inneren Zusammenhang hingestellt. Bei der Bruchrechnung wird darauf verwiesen, dafs dieselbe bereits im elementaren Rechenunterrichte behandelt werde und ihre Kenntnis vorausgesetzt werden solle. So heifst es denn: Soll man 2 Brüche addieren, so bringt man sie auf gleichen Nenner und addiert die Zähler. Der gemeinschaftliche Nenner wird gefunden, wenn man die gegebenen Nenner mit einander multipliziert. Und später: um den kleinsten gemeinschaftlichen Dividendus mehrerer Zahlen zu finden, multipliziert man die gemeinschaftlichen Faktoren mit den nicht gemeinschaftlichen. Es wird vom Heben, vom Ordnen gesprochen, ohne dafs beide Operationen irgend erklärt sind u. a. m. Und auch in dem 2. Kursus tritt es immer deutlicher hervor, dafs es der Verf. blofs auf eine mechanische Abrichtung seiner Schüler zur Ausführung der Operationen abgesehen hat. Dazu aber wird Mathematik nicht auf den Schulen gelehrt.

Züllichau. Erler.

## Druckfehlerberichtigung.

S. 130 letzte Zeile lies „und“ statt „dafs“.

# DRITTE ABTEILUNG.

*Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. Achter Band.*

Der achte Band der in der Weidmannschen Buchhandlung erscheinenden Verhandlungen der preufsischen Direktoren-Versammlungen enthält den Bericht über die Verhandlungen der 20. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen. Es waren vertreten 20 Gymnasien (von 22), 7 Realschulen, 2 Progymnasien, 4 höhere Bürgerschulen (von 5) und 2 Gewerbeschulen. Bei den früheren Versammlungen waren nur die Gymnasien und Realschulen 1. Ordn. vertreten; die Mannigfaltigkeit der zur Vertretung kommenden Schulen ist zu unserm Bedauern jetzt gewachsen. Aufser den westfälischen Dirigenten nahmen wie früher auch diesmal an den Verhandlungen teil die Direktoren der beiden Fürstlich Lippeschen Gymnasien zu Detmold und Lemgo. Den Vorsitz führten die beiden Provinzial-Schulräte Dr. Schultz und Dr. Probst. Als Referenten und Korreferenten fungierten die Gymnasialdirektoren; bei der Verhandlung über den einen Gegenstand (das richtige Verhältnis zwischen Grammatik und Lektüre im fremdsprachlichen Unterricht) wurde vom Vorsitzenden ausdrücklich bemerkt, es sei durch einen nicht vorherzusehenden Zufall veranlafst worden, dafs kein Realschuldirektor mit dem Referat oder Korreferat betraut worden wäre.

Das erste Thema, welches zur Verhandlung kam, war: Der lateinische Aufsatz, seine Berechtigung und die Art seiner Behandlung. Angenommen wurden folgende Thesen: 1. Der lateinische Aufsatz ist ein unentbehrlicher Bestandteil des Gymnasialunterrichts und kann durch das Scriptum und die Komposition nicht ersetzt werden. 2. Die Form des lateinischen Aufsatzes ist die der Erzählung, der Abhandlung oder auch der Rede. 3. Der Stoff des lateinischen Aufsatzes mufs dem Schüler hinlänglich bekannt sein, und der Anschauungskreis, in dem der Aufsatz sich zu bewegen hat, in der lateinischen Lektüre des Schülers schon einen Ausdruck gefunden haben. 4. Die Aufsätze beginnen in Obersekunda nach einer speziellen, vorher gegebenen Anleitung, müssen aber von der untersten Klasse an durch vielfache Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache vorbereitet sein. 5. Die Zahl der lateinischen Aufsätze ist in Obersekunda 4—5, in den beiden Primen je 8, unter diesen einige Klassenaufsätze. 6. Es empfiehlt sich, mitunter an Stelle des Exemporale einen kürzeren Klassenaufsatz arbeiten zu lassen. 7. Die Korrektur und Censur des Aufsatzes mufs auf Inhalt und Form dasselbe Gewicht legen. 8. Bei der Rückgabe mufs das Thema mit der Klasse, womöglich in lateinischer Sprache, nach *inventio* und *dispositio* entwickelt werden, so dafs den Schülern jedesmal die Anschauung des richtigen Verfahrens geboten wird.

Der zweite Gegenstand der Tagesordnung war die Frage: Wie kann die Schule dem Mifsbrauche von Übersetzungen und gedruckten Präparationen seitens der Schüler entgegentreten? Es gelangten folgende Thesen zur Annahme: 1. Den geistig und sittlich schädigenden Mifsbrauch von Übersetzungen und gedruckten Präparationen hat die Schule mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu bekämpfen. 2. So sehr auch gute Übersetzungen, namentlich von Dichtern, als Bildungsmittel an sich anzuerkennen sind, so kann doch ihr Gebrauch behufs Vorbereitung auf die Schullektüre nur als Mifsbrauch angesehen werden. 3. Die Schule ist in diesem Kampfe im wesentlichen auf sich selbst angewiesen. Die Mittel der Bekämpfung, welche ihr zu Gebote stehen, sind: A. disziplinarische: unbedingtes Verbot, Hausbesuche, Revisionen, strenge Bestrafung; B. didaktisch-pädagogische: a) Ermahnung und Belehrung, b) methodische Regelung des Schullebens und des Unterrichts. Dabei sind zwei Sätze mafsgebend: I. die Schule mufs alles zu verhindern suchen, was den fraglichen Mifsbrauch herbeiführen kann; II. sie mufs alles thun, was den Gebrauch wertlos machen kann. 4. Mittel, den Mifsbrauch zu verhindern, sind: a) Strenge bei der Aufnahme und bei der Versetzung, Vermeidung von Überbürdung mit häuslicher Arbeit, vorsichtige Wahl der Lektüre, insbesondere der Privatlektüre, Empfehlung zweckmäfsiger Hülfsmittel erlaubter Art, Anleitung zur Präparation auf die Lektüre (besonders in den mittleren Klassen) und Einführung in die Autoren (besonders in den oberen Klassen); b) Mafshaltung in den Anforderungen bei den Übersetzungen in die Muttersprache und Nachsicht bei Strebsamkeit; c) Einforderung der Schülerhefte mit schriftlichen Übersetzungen aus den an der Schule gebrauchten Büchern. 5. Mittel, den Gebrauch wertlos zu machen, sind: a) Kontrolle der selbständigen Vorbereitung nach den bei der Anleitung gegebenen Vorschriften; b) Forderung eines möglichst engen Anschlusses der Nachübersetzung an die vom Lehrer im Verein mit der Klasse gefundene Übersetzung; c) die Unselbständigkeit ausschliefsende Übungen: Repetitionen, mündliches und schriftliches Übersetzen ex tempore, Rekapitulationen in der fremden Sprache, Anschlufs der schriftlichen Übungen an die Lektüre.

Es folgte drittens die Verhandlung über das richtige Verhältnis zwischen Grammatik und Lektüre im fremdsprachlichen Unterricht. Dieselbe führte zur Annahme folgender Thesen: 1. Die lateinische und die griechische Grammatik sind auf den Gymnasien und die lateinische und französische auf den Realschulen nicht nur als Hülfswissenschaften für die Lektüre, sondern auch um der Stärkung der Geisteskräfte (formalen Bildung) willen zu lehren. (Unseres Erachtens ist das Verhältnis so: Der Grammatik gebührt eine Stelle im Unterrichtsganzen zunächst als Hülfswissenschaft für die Lektüre, aber, einmal in den Kreis der Unterrichtsfächer aufgenommen, ist sie auch an und für sich geeignet, dem Zwecke des erziehenden Unterrichts, der Erregung eines verschiedenartigen Interesses, förderlich zu werden. Der Ausdruck „formale Bildung" ist mehrdeutig und nicht in jeder Bedeutung psychologisch haltbar). 2. Die formale Bildung, welche dieser Unterricht verfolgt, verlangt eine systematische Behandlung; dieselbe findet für das Lateinische auf beiden Anstalten womöglich in Untersekunda, spätestens aber in Obersekunda, für das Griechische auf Gymnasien und für das Französische auf Realschulen in Obersekunda ihren Abschlufs. 3. Die französische Grammatik auf den Gymnasien und die

glische auf den Realschulen ist vorzugsweise Hülfswissenschaft für die ktüre. 4. Die Lektüre auf der Unterstufe jedes fremdsprachlichen Unterhts scheidet sich in zwei Arten; die eine besteht aus einzelnen Sätzen, andere aus kleinen, inhaltlich zusammenhängenden Lesestücken, mit denen glichst früh zu beginnen ist. Dieselbe hat in ihrem lexikalischen Material die spätere Schriftstellerlektüre vorzubereiten. 5. Die Schriftstellerlektüre ist erst dann zu beginnen, wenn ihr durch Erlernung der Grammatik durch die Lektüre auf der Unterstufe hinreichend vorgearbeitet ist. Die Schriftstellerlektüre darf durch systematische Behandlung der Grammatik nicht unterbrochen, und grammatische Erklärungen dürfen nur in soviel gegeben werden, als es für das sprachliche Verständnis der Stelle chaus nötig ist.

Bei der darauf folgenden, vierten Verhandlung über die Handhabung mündlichen und schriftlichen Extemporale in den verschiedenen Sprachen und Klassen gelangte man zu folgenden Thesen: Die Extemporalien sind teils mündliche, teils schriftliche; die ersteren en auf den unteren Stufen bedeutend in den Vordergrund. 2. Die schriftn Extemporalien sind entweder: a) solche, bei denen der Schüler das Lehrer deutsch Gesagte gleich in fremdsprachlicher Übersetzung niederreibt, oder b) solche, bei denen der Schüler das deutsche Diktat des rers zunächst aufschreibt und dann erst übersetzt. 3. Die Exercitien Extemporalien haben sich möglichst an die Prosalektüre anzuschliefsen, lehnungsweise ihr Wort- und Phrasenmaterial derselben zu entnehmen. Die Extemporalien in den mittleren und unteren Klassen sind in geeter Weise von dem Lehrer im mündlichen Unterrichte vorzubereiten.

Über den fünften Gegenstand der Tagesordnung, die Notwendigkeit es systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik den unteren und mittleren Klassen und die für diesen Unterht vorhandenen resp. zu empfehlenden Hülfsmittel wurden nde Thesen beschlossen: 1. Die Konferenz hält einen grammatischen erricht in deutscher Sprache auf den unteren und mittleren Klassen der eren Lehranstalten für erforderlich. 2. Dieser Unterricht mufs ein selbdiger sein und kann nicht durch nur gelegentliche Belehrungen oder ch blofs gelegentliche Anlehnung der deutschen Grammatik an die deutsche türe oder an einen fremdsprachlichen Unterricht ersetzt werden. 3. Der erricht mufs systematisch sein. Indessen ist als Lehrmethode auf der erstufe nur die heuristische oder induktive anzuwenden. 4. Dem Unterht in der deutschen Grammatik mufs auf den unteren und mittleren Klassen Leitfaden zu Grunde gelegt werden.

Auf die weiter zur Verhandlung kommende Frage, welche Mittel Schule anzuwenden habe, um dem vielfach hervortretenden gel der Schüler an klarer und gewandter Ausdrucksweise der Muttersprache abzuhelfen, antwortete die Versammlung in nden Thesen: 1. Die Mitglieder der Konferenz erkennen es als eine htige Aufgabe der höheren Lehranstalten, dem thatsächlich vorliegenden gel vieler Schüler in klarer und gewandter Anwendung der Muttersprache ch geeignete Mittel nach Kräften abzuhelfen. 2. Unter den allgemeintigen Mitteln müssen als unerläfslich bezeichnet werden: a) das Vord des Lehrers, welcher die Verpflichtung hat, durch fehlerfreie, gete und möglichst edle Sprache den Schülern ein nachahmenswertes Bei-

spiel zu geben. Diese Forderung findet ihre Anwendung auf sämtliche Lehr[illegible] einer Anstalt und erfährt mit den höhern Lehrstufen eine naturgemäfs[illegible] Steigerung. b) Begründung eines sichern Wissens des Schülers[illegible] welches für die erforderliche Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks ein[illegible] notwendige Voraussetzung ist. Alles, was den Fleifs, die Kenntnis und d[illegible] Entwickelung der gesamten geistgen Fähigkeit der Zöglinge zu heben ver[illegible] mag, fördert die Aneignung der verlangten Fähigkeit. 3. Unter den besonderen Mitteln verdienen vornehmlich Beachtung: a) Leseübungen. Ausgehend von korrekter Lautaussprache verlange man unter verständiger Steigerung der Anforderungen von den Schülern zunächst richtiges, dann sinnvolles Lesen; schönes Lesen ist wenigstens zu erstreben. b) Sprachübungen. Im allgemeinen sollen die Antworten des Schülers in Sätzen gegeben und als Sprechübungen behandelt werden; keine Lehrstufe und kein Lehrgegenstand hebt diese Forderung auf. Diese Übungen steigern sich von dem einzelnen Satze zu zusammenhangenden sprachlichen Darstellungen und gipfeln in den sogenannten freien Vorträgen. Die letzteren müssen indes in geeigneter Weise vorbereitet sein. c) Deklamationen von Gedichten. Es ist darauf zu dringen, dafs dieselben nicht als kaltes Gedächtniswerk hergesagt, sondern mit Leben und Wärme und erkennbarer innerer Beteiligung vorgetragen werden. d) Übersetzungen aus fremdsprachlichen Schriftwerken. Diese sind in hohem Grade geeignet, die Sicherheit und Gewandtheit in der Muttersprache zu fördern, und führen bei richtiger Methode zur Bereicherung des Wortschatzes, zur tieferen Erfassung des deutschen Sprachidioms und zur Gelenkigkeit des Ausdrucks. e) Gut geleitete Klassen- und Privatlektüre. Zur Beschaffung geeigneter Bücher soll die Schule durch Einrichtung sogenannter Schülerbibliotheken beitragen und auf deren zweckdienliche und möglichst ersprieſsliche Benutzung sorglich Bedacht nehmen.

Es folgten noch einige „mündliche Verhandlungsgegenstände“ (über den Stand des Turnwesens, Gesundheitspflege an den höheren Lehranstalten, milde Stiftungen, Wünsche und Anträge), über welche wir zu referieren unterlassen.

Es kann nicht die Aufgabe der Direktoren-Versammlungen sein, die Wissenschaft der Pädagogik zu fördern. Es handelt sich vielmehr um Gewinnung der von der Mehrzahl ihrer Teilnehmer in der Praxis gewonnenen und für die Praxis ersprieſslichen Gesichtspunkte. Diese sind es, welche in den Thesen zum Ausdrucke gelangen. Die praktische Bedeutung dieser Thesen wird aber um so gröſser sein, je spezieller sie sind, je konkreter das Gebiet ist, auf welches sie sich beziehen. Die „höhere Lehranstalt“ ist ein abstrakterer Begriff als das „Gymnasium“. Eine Verhandlung über das Verhältnis zwischen Grammatik und Lektüre im lateinischen Unterricht des Gymnasiums z. B. wird weit mehr in unmittelbarem Zusammenhange mit der Praxis stehende Ergebnisse haben, als eine Verhandlung über jenes Verhältnis im fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums oder gar der „höheren Lehranstalten“. Was wir hieraus folgern, haben wir schon früher (Ztschr. f. d. GW. 1880 S. 671 f.) ausgesprochen. Unsere Auffassung müssen wir festhalten. Welchen gröfsern Nutzen es hat, wenn das dem Gymnasium und der Realschule Gemeinsame vor allem in Betracht gezogen werde, vermögen wir nicht einzusehen.

H. Kern.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Über die Pflicht der höheren Schule, für die esundheit ihrer Zöglinge zu sorgen, und den Zweck und die Methode des Turnens.

In der letzten Zeit der siebziger Jahre unseres Jahrhunderts ben sich wiederum, wie in den dreifsiger Jahren, Klagen über e Überbürdung unserer Schuljugend erhoben und zwar in einem rartigen Grade, dafs am 14. Oktober 1875 ein Ministerialreskript lassen wurde behufs Regelung und Überwachung der häuslichen schäftigung der Schüler und die Direktoren der höheren Lehrstalten angewiesen wurden, eine diesbezügliche Bemerkung erüber zur Aufklärung und Verständigung des beunruhigten blikums an dem Schlusse der Schulnachrichten des nächsten rogramms zu veröffentlichen. Nichtsdestoweniger klagten hervorgende Mitglieder unserer Landesvertretung in der Sitzung des bgeordnetenhauses vom 28. November 1877, dafs die Jugend f den höheren Schulen, insbesondere auf den Gymnasien, überirdet werde. 1878 schrieben Dr. Finkelnburg und Dr. Maerklin i der deutschen Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege, X 1, den Ursprung oder doch die Beschleunigung fast der Krankheit dem Einflusse unseres heutigen Unterrichts zu. t, man mufste es in den letzten drei Jahren erleben, dafs Irrenrzte die verschiedenen Grade des nervösen Wahnsinns auf die rch den Gymnasial-Unterricht und dessen Arbeit hervorgerufene bermäfsige Anspannung der jugendlichen Nerven zurückführten nd diese Ansicht nicht nur in fachwissenschaftlichen Verammlungen, sondern auch in weitverbreiteten Unterhaltungsättern vertraten. Genug, es braust ein Sturm gegen die Gymasien und deren Arbeitsforderungen ähnlich wie seit dem Jahre 836. Daher sehen es die berufenen Behörden als ihre Aufgabe n, nicht nur die Klagen und deren Berechtigung, sondern auch or allem zu prüfen, inwieweit die Verpflichtung der Schule sich strecke, für die Gesundheit der ihr anvertrauten Schüler zu rgen.

Als im Jahre 1836 der Oppelner Regierungs- und Medizinalrath Dr. Lorinser in der medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preufsen, No. 1, einen Artikel zum Schutz der Gesundheit in den Schulen veröffentlichte und behauptete, daſs durch die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten die Gesundheit der Schüler empfindlich geschädigt werde, forderte das Unterrichtsministerium von den Provinzial-Schulbehörden und Lehrerkollegien Gutachten hierüber ein. Aber dieselben ergaben, daſs die Gesundheit der Gymnasialschüler durch Unterricht und Disziplin nicht gefährdet werde. Lorinser hatte es nicht der Mühe für wert gehalten Beweise für seine Behauptung beizubringen, und ebenso müssen die Ärzte der neueren Zeit gestehen, daſs ihre bisherigen Beobachtungen durchaus unzureichend waren, um die Einwirkung des Schulunterrichts auf die Jugend festzustellen. Nichtsdestoweniger beruhigte sich die Behörde mit der gewonnenen Überzeugung von der Grundlosigkeit der Lorinserschen Anklagen nicht, sondern es erfolgte die unter dem Namen des blauen Buches bekannte Verfügung des Ministers v. Altenstein vom 24. Oktober 1837, in der nicht nur die Anklagen Lorinsers zurückgewiesen und die bestehende Verfassung der Gymnasien als zweckmäſsig und den Bedürfnissen entsprechend bezeichnet, sondern auch zugleich eine Reihe von einsichtsvollen Andeutungen und Bemerkungen über das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände zu einander und zu dem allgemeinen Bildungszweck gegeben wurde. Während diese Verfügung für die Entwickelung des Gymnasialunterrichts gradezu epochemachend war und so viele Ergebnisse reifer Einsicht und Erfahrung aufweist, daſs sie auch jetzt nach Verwertung ihres Inhalts des Beachtenswerten genug bietet, verneint sie in Bezug auf die körperlichen Übungen (Punkt 9) die Verpflichtung, wie für die geistige, so für die körperliche Erziehung und Ausbildung ihrer Schüler zu sorgen, glaubt vielmehr, daſs diese auch künftig der pflichtmäſsigen Sorge der Eltern anheimgestellt bleiben müsse, ohne daſs man sagen könne, die körperliche Ausbildung der Jugend sei dem Zufall überlassen. Erst durch die Kabinetsordre S. M. Friedrich Wilhelm IV. vom 6. Juni 1842 wurden die Leibesübungen als ein notwendiger, unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung anerkannt.

Wenn die Behörde von der Verfügung Altensteins im Jahre 1837 an bis zu der in den Programmen des Schuljahres 1875/76 an das Publikum gerichteten Bemerkung die Pflicht der Eltern oder deren Stellvertreter, für die Gesundheit der Jugend Sorge zu tragen, so nachdrücklich betont, zugleich aber durch Einforderung von Gutachten von Seiten der die unterstellten Lehrerkollegien und durch Verfügung ihrerseits die eigene Sorgfalt für die Gesundheit der Schüler thatsächlich bekundet (vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze, I S. 133—142), so scheint

mir durch dieses Verfahren der richtige Standpunkt angedeutet, den die Schule in dieser Angelegenheit einzunehmen hat.

Unsere Schulen werden durch den Einflufs der Herbartschen Pädagogik nicht mehr als blofse Unterrichtanstalten, sondern als Erziehungsanstalten aufgefafst und demgemäfs als notwendige Ergänzung der Familie, welche ihr Ziel, sittlich tüchtige und brauchbare Mitglieder der Gesellschaft, wie sie sich in Staat und Kirche gliedert, heranzubilden, bei den gesteigerten Anforderungen der Gesellschaft an den Einzelnen, allein zu erreichen aufser stande ist. Aus diesem Fundamentalsatz der modernen Pädagogik folgt einerseits, dafs Familie und Schule auf die innigste Wechselwirkung angewiesen sind, andererseits, dafs die Familie in erster Linie verpflichtet ist, für die Gesundheit ihrer jugendlichen Mitglieder zu sorgen und die Schule nur insofern, als sie ergänzend zur Familienerziehung herantritt und durch die für ihre Ziele notwendigen Arbeitsforderungen die Gesundheit ihrer Zöglinge in Anspruch nimmt. Um den ersten Punkt, der ein ganz anderes Gebiet, das des Verhältnisses zwischen Schule und Haus, betrifft, hier zu übergehen, so liegt es auf der Hand, dafs in erster Reihe die Familie der Gesellschaft gegenüber verpflichtet ist, ihr möglichst gesunde Mitglieder zuzuführen. Und wie viel wird gerade von Seiten der Familie in dieser Beziehung gesündigt! Doch hier ist nicht der Ort, die Familie an diese ihre Pflicht zu erinnern. Unser Thema legt uns auf, über die Verpflichtung der Schule für die Sorge der Gesundheit der ihr von der Familie anvertrauten Zöglinge zu sprechen. Diese Verpflichtung haben wir in der obigen zweiten Folgerung aus dem Fundamentalsatz schon definiert, und es erübrigt noch, dies des näheren anzuführen.

Es ist klar, dafs, je höher die Ziele der betreffenden Schule sind, je länger der Bildungsgang derselben dauert und je voller die Arbeitskraft der Schüler in Anspruch genommen wird, desto gröfser die Pflicht dieser Schule für die Gesundheit geworden ist. Unter den Schulen beanspruchen obiges am meisten die sogenannten höheren Lehranstalten, das Gymnasium und das Realgymnasium. Pflicht der höheren Schule ist demnach, vor allem für gesunde Lokalitäten, für die Körperhaltung nicht beeinträchtigende, dieselbe vielmehr unterstützende Subsellien, angemessene Zahl der Lehrstunden, richtiges Mafs der häuslichen Arbeiten, passende Lehrmethode, Konzentration des Unterrichts, zweckmäfsige Pausen desselben u. s. w. zu sorgen, alles Dinge, welche längst von der Schulbehörde erkannt und angeordnet sind. Wo sie etwa nicht geboten werden, liegt die Schuld an der einzelnen Anstalt; die Familie braucht sich nur mit dieser in Verbindung zu setzen, um Aufklärung oder Abhilfe zu erhalten.

Jede Erziehung setzt ein gewisses Durchschnittsmafs von physischer Gesundheit voraus, und da die Erziehung der höheren Schule vermöge ihrer weiter gesteckten Ziele länger andauert und

tiefer geht, so folgt auch noch, dafs sie für die Ansprüche, welche sie durch die weitgehende Einwirkung auf die bestimmte Gestaltung des gesamten geistigen Innern ihrer Schüler an die Gesundheit derselben stellt, einen Ersatz biete durch die Leibesübungen, damit nicht einseitig auf Kosten des Körpers der Geist sich entwickle, sondern durch gesunden Körper unterstützt desto leichter das Ziel der Schule erreiche. Aber das ist nur die äufsere, gleichsam mechanische Verpflichtung der Schule, auch durch das Turnen für die Gesundheit der Schüler zu sorgen, soweit sie durch die Zwecke der Schule bedingt wird. Wenn die Schule die Ergänzung der Familie und somit nicht blofse Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsanstalt ist, so folgt, dafs sie das Turnen nicht blofs als Ersatz für die in Anspruch genommene Gesundheit der Schüler betreiben lassen darf, sondern dasselbe vor allem nach seiner erziehlichen Seite hin verwerten soll. Damit sind von vornherein andere Zwecke, die man etwa mit dem Turnen verbinden könnte, vom Schulturnen ausgeschlossen. Der Schulmann soll sich fragen, welchen Wert hat das Turnen für den Zweck der Erziehung des Schülers.

Die Erziehung will die harmonische Entwickelung aller Fähigkeiten des Zöglings bis zu einem gewissen Ziele, speziell sucht die Erziehung der höheren Schule ihren Zögling zu wissenschaftlichen Studien vorzubereiten und ihn dadurch zu befähigen, dereinst, sei es im staatlichen, kirchlichen oder auch privaten Leben nicht blofs ausführend, sondern bestimmend auf die Verhältnisse der Gesellschaft einzuwirken. Dazu bedarf es einer, im Gegensatz zu den Leistungen der niedern Schule, besonderen Entwickelung seiner Fähigkeiten. Indem sie dieses Ziel erstrebt, entwickelt sie in ihm durch den Unterricht, den sie gewährt, besonders die intellektuellen Tugenden, allerdings keineswegs unter Vernachlässigung der ethischen Tugenden, der des Willens. Denn wollte sie diese beim Unterrichte bei Seite lassen, so würde sie damit die erziehliche Seite desselben in einem Grade unbeachtet lassen, dafs sie ihrem Grundprinzipe, eine Erziehungsanstalt zu sein, geradezu untreu würde und zu einer Unterrichtsanstalt herabsänke. Aber soviel auch die Schule die Erziehung in ihrem Unterrichte betont und betonen mufs, so liegt es doch im Wesen ihrer Unterrichtsgegenstände, dafs vor allem die intellektuellen Tugenden durch ihn entwickelt werden. Wenn Herbart die erziehliche Wirkung des Unterrichts hervorhob und der früheren Ansicht, wonach in der Schule nur unterrichtet, nicht erzogen werden sollte, nachdrücklich entgegentrat, so war es doch eine Einseitigkeit und damit ein Mangel seiner Pädagogik, dafs er die Erziehung aufserhalb des Unterrichts zu wenig berücksichtigte. Indem Herbart die Verpflichtung der Schule, auch aufserhalb des Unterrichts erziehlich zu wirken, leugnete, mufste er konsequenterweise in dem gemeinsamen Unterricht wenig mehr als ein not-

wendiges Übel erkennen und dem Einzelunterrichte den Vorzug geben. Aber der Mensch ist von Natur ein geselliges Wesen, ὁ ἄνθρωπος φύσει ζῶον πολιτικόν, und der Zweck der Erziehung, ihn für die Gesellschaft heranzubilden, wird nicht völlig erreicht, wenn er nicht schon während seiner Erziehung lernt, sich als Glied eines grofsen Ganzen zu bewegen und Sinn für Gemeinschaft und alle damit verbundenen Eigenschaften sich anzueignen. Kern sagt in seinem Grundrifs der Pädagogik, Berlin 1881, S. 175: „Ist es der künftige Mann, den der Erzieher im Zögling vor sich sehen soll, so mufs er ihn sich denken nicht blofs als einzelnen, sondern auch als Glied verschiedener über die Familie hinausreichenden kleineren und gröfseren Gemeinschaften. Auch in dieser seiner Stellung zu einem Ganzen soll der Zögling dereinst seinen Charakter bewähren, und die charakterbildende Zucht wird daher dafür Sorge zu tragen haben, dafs er von Jugend auf mit andern nicht nur gelegentlichen Umgang pflegt, sondern durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden wird, dafs er handelnd an einem geregelten Gemeinleben teilnimmt, welches gewissermafsen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen ist. Wir werden, so fährt er fort, in der speziellen Pädagogik die Schule als eine gerade auch von diesem Standpunkte aus unersetzliche Veranstaltung der Erziehung kennen lernen.“ Das also ist der Fortschritt, den die Pädagogik über Herbart hinaus gemacht hat, dafs nämlich der Schulunterricht dem Zwecke der Erziehung mehr entspricht, als der Einzelunterricht, mag dieser noch so erziehlich erteilt werden. Aber wenn die Erziehung der Schule auch die ethischen Tugenden des Schülers gleichmäfsig und harmonisch mit den intellektuellen entwickeln soll, so genügt es nicht, den historisch-sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zum erziehenden zu machen. Da beim Unterricht naturgemäfs die letzteren Tugenden mehr entwickelt werden, so mufs die Schule noch einen Unterrichtsgegenstand ihren Schülern bieten, in welchem hauptsächlich und in erster Linie die ethischen Tugenden derselben entwickelt werden, um die Kräfte des Geistes im Gleichgewichte zu erhalten. Das ist der Turnunterricht. Man könnte einwenden, dafs allerdings die Schule einen Unterricht hätte, der in erster Reihe ethisch wirke, den Religionsunterricht. Aber wenn dieser auch vorzugsweise das ethische Moment betont, so wirkt er doch in ganz anderer Weise zu diesem Zwecke und sucht vor allem die für die ethischen Tugenden so notwendige, unentbehrliche religiöse Grundlage zu legen. Da er zudem gerade so didaktisch vorgetragen wird, wie die anderen Lehrfächer, so fehlt ihm, worauf es hier vor allem ankommt, die ethische Gewöhnung und aktive Heranziehung und Beteiligung der Schüler am Unterrichte selbst.

Mit der obigen Herleitung der Berechtigung und Notwendigkeit

des Turnunterrichts aus dem Zwecke der Erziehung ist au
schon die Methode desselben gegeben, und es bedarf nur wenig
Ausführungen, um sie zu bestimmen. Aus einem doppelt
Grunde ist das Turnen für die Schule obligatorisch, einmal a
dem nächsten und, fügen wir hinzu, auch in der That historisch
Grunde, die Gesundheit der Schüler für die Zwecke der Schu
zu befestigen, und das andere Mal, um die ethische Entwickelu
der Schüler ihrer intellektuellen entsprechender zu gestalte
Damit wäre das Thema über die Verpflichtung der Schule f
die Gesundheit der Schüler Sorge zu tragen, schon mehr
erledigt, wenn nicht der letztere höhere Grund zugleich ei
wichtige Direktive für die Art und Weise, wie das Turnen a
den höheren Schulen betrieben werden soll, und für die B
rechtigung und Angemessenheit der Turnspiele gäbe. Es ist hi
also zunächst hauptsächlich die Methode des Turnens ins Au
zu fassen. Bekanntlich giebt es zwei Arten desselben, die, wel
auch die eine die andere allmählich verdrängt hat oder zu ve
drängen droht, doch bis auf die jüngste Zeit ihre Vertreter g
funden. Während die Turnlehrer Klassenturnen unter alleinig
Leitung von Lehrern vorziehen und vom Fachlehrerstandpunk
aus die Vorteile dieses Turnbetriebes hervorheben, wollen d
Pädagogen das Gesamtturnen in freier Turngemeinde unter d
Oberleitung des Lehrers mehr geübt wissen. In der Sitzung d
pädagogischen Sektion der 35. Philologen- und Schulmänne
Versammlung zu Stettin im Jahre 1881 stellte Euler, lan
jähriger Leiter der Berliner Centralturnanstalt und wohl der Lehr
fast der meisten jetzt an den höheren Schulen der preufsische
Monarchie wirkenden Turnlehrer, als dritte These auf: im Turne
solle wie in allen anderen Gegenständen der Schüler von Klas
zu Klasse systematisch gefördert werden und seinen Unterric
nur vom Lehrer erhalten. Aber obwohl sich Euler auf sein
26jährigen Erfahrungen als Turnlehrer berief, fand seine The
keinen Anklang. Gegen das Klassenturnen erklärte sich zunächs
Eckstein unter Zustimmung des Vorsitzenden, weil es dem Ge
meingeist der Schule entgegenwirke. Auch Schrader stellte al
Ziel das Gesamtturnen hin, hob seine ethische Wirkung herv
und wollte das Klassenturnen lediglich als Vorübung zulasse
Klix legte den langjährigen Erfahrungen Eulers kein Gewicht be
weil dieselben einseitig aufs Turnen gerichtet seien, und obwol
Lemcke aus Stettin noch für das Klassenturnen sprach und Eule
lebhaft bedauerte, dafs turnerisch ausgebildete Direktoren nich
anwesend wären, ihn zu unterstützen, so wurde dennoch di
These abgelehnt. In der That haben die oben erwähnten Oppo
nenten der Eulerschen These schon den Hauptmangel derselbe
hervorgehoben. Das Klassenturnen läfst den zu pflegenden Ge
meingeist der Schule in demselben geringeren Grade sich ent
wickeln, wie die anderen Unterrichtsfächer. Es heifst die Be-

rechtigung des Turnens auf der Schule verkennen, wenn man es als den übrigen Lehrgegenständen gleich lehrbar und nur sanitären Zwecken dienstbar erklärt und dieselbe Methode, wie bei jenen, so bei diesem angewandt wissen will. Gerade damit ein Gegengewicht geschaffen werde gegenüber der besonderen Entwickelung der intellektuellen Tugenden mufs das Turnen von Seiten der Schule derart betrieben werden, dafs die ethischen Tugenden durch dasselbe in einem besonderen Grade im Schüler gepflegt werden. Während durch die Unterrichtsgégenstände in der Klasse hauptsächlich die intellektuellen Tugenden gebildet werden und demzufolge auch in der Schlufsprüfung neben der ethischen insbesondere eine bestimmte Reife der intellektuellen Entwickelung vom abgehenden Zögling verlangt wird, ist auf dem Turnplatz die Aneignung von turnerischen Leistungen die Nebensache, vielmehr Hauptsache Erhaltung der Gesundheit und Stärkung des Willens, sowie aller damit verbundenen Eigenschaften. Bei dem verschiedenen Körperzustande der Schüler einer Klasse ist es gar nicht einmal möglich, dasselbe von ihnen zu verlangen, ihnen gleichsam ein bestimmtes Mafs turnerischer Leistungen zur Absolvierung aufzuerlegen, um sie für die nächsthöhere Klasse reif zu machen. Es liegt zudem in dem Bestreben der Turnlehrer, das Klassenturnen einzuführen, eine Überhebung des Fachlehrersystems, wie sie in den sogenannten Nebenfächern des Schulunterrichts gegenüber den Hauptunterrichtsfächern nicht einmal geduldet wird. Während der Direktor der höheren Schule verpflichtet ist, solche Überhebungen im Interesse der wichtigeren Unterrichtsfächer zurückzuweisen und auf das zur Erzielung eines harmonisch und planmäfsig abgerundeten Wissens notwendige Mafs zurückzuführen, beanspruchen die Vertreter des Klassenturnens als Fachlehrer positive Leistungen von den Turnschülern. Das ist aber eben das *πρῶτον ψεῦδος*, der Grundirrtum dieser Herren. Es ist ja gewifs recht schön, wenn gute Turner ausgebildet werden, und dafs das Klassenturnen dazu weit mehr beiträgt, als das Gesamtturnen, das zu leugnen bin ich, früher selbst ein eifriger Turner und in den zwei ersten Jahren meiner lehramtlichen Wirksamkeit Turnlehrer an einem Gymnasium, von dessen Schülern regelmäfsig 300 am Turnunterricht teilnahmen, der allerletzte. Aber darum handelt es sich für die Schule gar nicht. Das ist vielmehr Sache freier Turnervereinigungen. Das Turnen ist nur ein Glied in der Kette der Erziehungsmittel der Schule und soll vor allem dem Zwecke entsprechen, den die Schule in richtiger Würdigung aller ihrer Erziehungsmittel und der zu entwickelnden Natur ihrer Zöglinge anweist. Es soll daher nach dem oben Gesagten, abgesehen von seiner sanitärischen Wirkung, vor allem den Gemeingeist und die damit verbundene Bildung des Willens, also die ethischen Tugenden wecken, und das in einem Grade, dafs die mit dem erziehenden Schulunterricht

naturgemäfs verbundene Bevorzugung der intellektuellen Tugenden durch die besondere Pflege der ethischen Tugenden auf dem Turnplatze wieder ausgeglichen werde. Das kann das Klassenturnen schon aus dem Grunde nicht, weil es die Methode des Schulunterrichts befolgt und unter alleiniger Leitung des Lehrers bestimmte und positive Leistungen für die einzelnen Klassen normiert und verlangt. Bleibt also das Gesamtturnen!

Welches sind nun die ethischen Tugenden, die besonders auf dem Turnplatze entwickelt werden sollen? Es sind Mut, Entschlossenheit und Standhaftigkeit in Verbindung mit der wesentlichsten Eigenschaft des Gemeingeistes, der Selbstverleugnung, die sich in der willigen, ja freudigen Hintansetzung eigener, persönlicher Interessen zum Frommen einer gröfseren und umfassenderen Gesamtheit bethätigt. Um diese grofse Tugend, die freudige Energie des Willens und andererseits die selbstlose Hingebung und Unterordnung desselben so thatkräftig entwickelten Willens zu erzielen, mufs der Schüler sich am Turnbetriebe selber nach seinen Fähigkeiten beteiligen können. Das geschieht dadurch, dafs die Gesamtheit der Schüler unter der Oberleitung des Turnlehrers als freie Turngemeinde eingerichtet wird. Kern setzt in seinem oben citierten Grundrifs S. 238 die Einteilung einer solchen Turnerschaft in Züge und Riegen unter Zugführern und Vorturnern und Anmännern auseinander, weist auf die Bildung eines jugendlichen Gemeinwesens, das unter der Oberleitung des Lehrers eine organisierte Selbstverwaltung erhalten könne, hin und schliefst mit der Betrachtung, wie wichtig und für die Schulerziehung unentbehrlich der Turnplatz sei. Um dabei das Turnen der ganzen Schule nahezu zur Wahrheit zu machen, schlägt er vor, für einen Zug zu sorgen, der nur Ordnungs- und Freiübungen ausführe und leicht eine entsprechende für das Gesamtleben auf dem Turnplatze förderliche Verwendung finde. Auf diese Weise würde man die durch die Gesundheitsrücksichten gebotenen Dispensationen vom Turnunterrichte fast vermeiden.

Das Turnen soll, so heifst es in gesperrter Schrift im § 1 der Einleitung des vom Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten herausgegebenen und befürworteten „Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen," Berlin 1868, mit frischem, fröhlichem Sinn betrieben werden und der Jugend die Lust gewähren, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und in dem Gebrauch der Gliedmafsen und des ganzen Körpers, sowie vor allem das Bewufstsein jugendlicher Gemeinschaft zu edlen Zwecken mit sich führt. S. 6. Wo könnte dies angemessener und zweckmäfsiger geschehen, als im Turnspiel? Ist schon die natürliche Neigung der Jugend, wie die aller sich erst entwickelnden Wesen, auf das Spiel, als der Vorbereitung und

Übung der noch schwachen Kräfte für die spätere ernste Arbeit, gerichtet, so ist die Erziehung verpflichtet, das Spiel zu ihren Zwecken der Entwicklung des Zöglings zu verwerten und Turnspiele einzurichten. Nur aus diesem Grunde halte ich die Turnspiele für zulässig. Sollte das Turnen blofs zu sanitärischen Zwecken betrieben werden, so müfste es auch nur zu diesem Zwecke eingerichtet werden, und dann wäre es zweckentsprechender, die den Turnspielen gewidmete Zeit dem Riegenturnen zu überweisen. Denn da in den Turnspielen nur einzelne Glieder des Körpers und mehr zufällig entwickelt werden, dagegen in dem Riegenturnen, zumal wenn es klassenweise unter direkter Leitung des Lehrers, also als Klassenturnen, geübt wird, alle Glieder des Körpers rationell geübt werden, so müfste man den Spieltrieb der Jugend, wie das Spazierengehen u. s. w., sich selbst zur beliebigen Bethätigung in der freien Zeit überlassen. Nur der ethische Zweck rechtfertigt die Zulassung der Turnspiele. Ich bin ja weit entfernt, die sanitärische Wirkung derselben zu leugnen, halte diese aber gegenüber der ethischen für so sekundär und der sanitärischen Wirkung des rationellen Klassenturnens so nachstehend, dafs ich nur aus ethischen Gründen die Einführung der Turnspiele befürworten zu können glaube, ebenso wie ich aus denselben Gründen das Gesamtturnen empfahl. § XXIX des eben citierten Turn-Leitfadens hebt besonders das ethische Moment der Turnspiele hervor, wenn es S. 117 heifst: „das Spiel hat für die leibliche und geistige Entwicklung der Jugend eine grofse Bedeutung und wird bei einem geregelten Betriebe der Leibesübungen auch deswegen eine Stelle finden, weil es Gelegenheit giebt, die durch die Frei-, Gerät- und Gerüstübungen erlangte Geschicklichkeit und Kraft zu bewähren und besonders auch, weil es zur Sicherheit des Blickes, Raschheit des Entschlusses, Wahrnehmung und Benutzung des günstigen Momentes anleitet.“ Aber nicht dies allein bewirken die Turnspiele, sondern in höherem Grade, als selbst das Gesamtturnen in freier Gemeinde, fördert es die Geselligkeit unter den Schülern, das Ineinanderleben derselben im ungezwungenen und natürlichen Verkehr, den Sinn für Recht und Gerechtigkeit bei den im Spiel unvermeidlich hervorbrechenden Meinungsverschiedenheiten der spielenden Jugend, kurz alle für ein späteres gedeihliches Wirken in der Gesellschaft unumgänglichen Gemeintugenden. Diese haben aber in erster Linie im Willen ihre Wurzel, der sich der erkannten Berechtigung eines anderen höheren Willens nicht in knechtischem Gehorsam, soweit es eben erzwungen wird, beugt, sondern gern und freudig unterordnet und gerade seine entwickelte Energie in der durch den höheren Willen angegebenen Richtung bethätigt.

Wongrowitz. Gerh. Heinr. Müller.

# Gegen das Übermafs der Forderungen an den deutschen Unterricht.

Die folgenden Bemerkungen haben denselben Zweck wie die Betrachtungen im Anschlufs an das Hülfsbuch von W. Herbst (in dieser Zeitschrift 1881 S. 513. 641. 705). Ich suche eine Durchfahrt zwischen der Scylla eines prinziplosen Schlendrians und der Charybdis einer überspannten Theorie.

Veranlafst bin ich zu diesen Zeilen durch die Forderungen, welche ein begeisterter Anhänger von Laas, Dr. Otto Schneider in Cüstrin, durch seinen „Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten" neuerdings gestellt hat. Um Mifsverständnissen vorzubeugen, erkläre ich vorweg, dafs ich die Schrift Schneiders für eine tüchtige Leistung und in ihrer Art bedeutende Erscheinung halte. Mit einzelnen Partieen, z. B. der Behandlung des deutschen Aufsatzes und manchen andern, bin ich vollkommen einverstanden; nur das Ganze, die Forderungen in ihrer Gesamtheit kann ich nicht billigen. Ferner: auch ich erkenne die Verdienste von Laas unumwunden an und zähle mich zu seinen Anhängern, wenn ich auch so begeistert für ihn nicht bin wie Herr Dr. Schneider, der ihm als seinem „Könige" nur „Kärrnerdienste" thun will.

Unangenehm aufgefallen ist mir die Übertreibung, mit welcher der Verfasser die Zerfahrenheit in der Methode des deutschen Unterrichts schildert. Ich kann mir nicht denken, dafs Männer, die überhaupt Winke zu erteilen haben, einem Lehrer „den Wink" geben sollten, „den Schülern möglichst viel, und sei es ein Semester hindurch, aus Klopstocks Messias vorzulesen." Noch unangenehmer berühren die Sticheleien auf Kollegen, namentlich die Lehrer des Lateinischen. Es ist nicht hübsch von Schneider, dafs er etwas abgünstig über das „Zehnstundenlatein" und den „grofsen Magen" der Philologie spricht. Wenn einer einen grofsen Magen hat, so ist es der Lehrer des Deutschen nach *seinem* Ideal. Und den Schülern traut er eine Verdauung zu, die wirklich in Erstaunen setzt. Damit sind wir bei der Sache angekommen.

Was wird alles verlangt? Was soll in den deutschen Stunden alles gelehrt und gelernt werden?

Zunächst in *Sekunda*: Die Behandlung der *mittelhochdeutschen* Poesie hat sich zu „beschränken" auf die Nibelungen, Gudrun, kleinere Abschnitte Hartmanns von der Aue und auf die Gedichte Walthers von der Vogelweide. Später ist noch von einem Hinweis auf den Heliand und Krist, sowie von einem Rückblick auf Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg die Rede; auch sie müssen also schon in Sekunda behandelt sein. Wie weit die mhd. Sprache getrieben werden soll, wird nicht gesagt; vermutlich sollen aber die zuerst genannten Dichtungen

doch im Grundtext gelesen werden. — Aus der neuhochdeutschen Poesie entfallen auf die Sekunda: Götz, Egmont, Hermann und Dorothea, privatissime auch Reinicke Fuchs; Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Tell (Braut von Messina) und der Cyklus der kulturhistorischen Gedichte von Schiller. Die Wallenstein-Trilogie beansprucht, nach den Grundsätzen von Laas behandelt, allein ein ganzes Semester.

Ist die Absolvierung dieses Pensums, selbst bei nachdrücklicher Anstrengung des Privatfleifses, möglich? Wo ist der Mann, der das geleistet zu haben sich rühmt?

Die vier Semester der Prima bezeichnet Schneider als Lessing-, Goethe-, Schiller- und Shakespeare-Semester. Gelesen und besprochen werden so ziemlich alle poetischen Hauptwerke dieser vier Heroen, von Lessing und Schiller auch eine reich bemessene Auswahl der prosaischen Schriften. Klopstocks Messias nimmt etwa zwei Stunden in Anspruch, seine schönsten Oden sind vorzulesen. Wieland erhält zwei Stunden zugebilligt, der litterarhistorische Vortrag wird auch Herders Schriften in 4—6 Stunden berücksichtigen. Denn, wohl gemerkt, Litteraturgeschichte mufs notwendig getrieben werden und zwar von der Urzeit an bis auf die Gegenwart hin. Nicht blofs die alt- und mittelhochdeutsche Blüteperiode, auch die Zeit der Reformation, der Schlesischen Schulen, der Natürlichkeitsrichtung, der Leipziger und Schweizer bis Klopstock ist in schnellen Schritten zu durchmessen. Was nun folgt, gruppiert sich um die vier genannten Klassiker. „Wenige Stunden zu Anfang des litterarhistorischen Teiles jedes Semesters müssen genügen, die Schüler in den rechten Zusammenhang zu versetzen, ein kleiner Teil, etwa zwei Wochen, mögen am Schlusse für die Besprechung beachtenswerter Nebenpersonen aufgespart bleiben, fortlaufende Wiederholungen, vielleicht wöchentlich zu Anfang einer Stunde, etwa nach den Tabellen von Werner Hahn, sollen die Grundzüge des sich immer lebensvoller gestaltenden Bildes sichern.“ Man höre und staune, dafs von den Romantikern noch Kleist mit der Hermannsschlacht und dem Prinzen von Homburg Berücksichtigung findet, desgleichen die Sänger der Freiheitskriege, Uhland, Rückert, Platen, die Dichter der Schicksalstragödie u. s. f. bis auf Gustav Freytag, Viktor Scheffel, Georg Ebers und Felix Dahn. „Heines, Freiligraths und Geibels Lyrik spendet noch einen schönen Strauls für eine der letzten Stunden; für alles Übrige mufs ein fast nur die Namen nennender Hinweis genügen.“ Und bei alledem will Schneider noch Zeit finden zu einer zusammenhängenden Klassenlektüre einzelner Dramen, im Lessing-Semester jedenfalls der Emilia Galotti, vielleicht auch der Minna von Barnhelm „mit verteilten Rollen“!

Offen gestanden, ich erschrak zuerst beim Anblick dieser Masse des zu bewältigenden Materials; hernach schämte ich mich in dem Gedanken, dafs ich während meiner zwölfjährigen Praxis

auch nicht einmal die Hälfte des geforderten Pensums zu bewältigen vermocht; jetzt aber tröste ich mich mit der Behauptung, dafs die Erfüllung jener Forderungen eine bare Unmöglichkeit ist, und mir schwirren allerlei Glossen durch den Kopf, mit denen ich die Ansprüche dieses Lehrplans illustrieren könnte, über die ich aber nur das Dichterwort hier hersetzen will:

Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stofsen sich die Sachen.

Aber lange noch nicht genug! Der Lehrer des Deutschen hat in Prima nicht blofs Litteratur, sondern auch Ästhetik und Poetik, Psychologie, Ethik und endlich Logik zu treiben. Zwar kann dem Gymnasium bereitwilligst die Entwickelung eines psychologischen Systems nach synthetischer Methode erlassen werden, da die Psychologie noch so wenig zu einem Abschlusse gelangt, noch so sehr in stetiger Umbildung begriffen ist; aber eine propädeutische Vorbereitung auf die Psychologie nach analytischer Methode darf gerade von dem deutschen Unterrichte nach der Beschaffenheit seines Materials durchaus verlangt werden. Unser Gewährsmann warnt indessen vor einem wirren Durcheinander, das mehr Schaden als Nutzen stifte, und gelangt schliefslich zu der Forderung: „In jedem Semester ist der Psychologie, der Ästhetik mit der Poetik, und der Ethik ein zusammenhängender und systematischer Cursus von ungefähr je zwei Wochen zu widmen.“ Die Logik wird selbstverständlich zusammenhängend gelehrt und zwar in den ersten sechs Wochen des Lessing-Semesters.

Wenn der geneigte Leser es noch nicht müde ist, in diesem Utopien umherzuschweifen, so wolle er ein kleines Rechenexempel mit mir anstellen. Das Schuljahr hat, gut gerechnet, etwa 41 Wochen. Davon sollen meinetwegen auf das Wintersemester 22, auf das Sommersemester 19 Wochen kommen. Sehen wir uns nun ein Lessing- (Winter-) Semester nach dem Schneiderschen Lehrplan an. Die ersten 6 Wochen absorbiert die Logik, 2 Wochen kommen auf den systematischen Kursus in der Psychologie, Ethik, Ästhetik und Poetik; Klopstocks Messias beansprucht 2, Herder 4—6 Stunden, also zusammen etwa 9 Stunden = 3 Wochen; der litterarhistorische Überblick von den ältesten Zeiten bis Klopstock wird sich unter 3 Wochen schwerlich geben lassen — macht in Summa 14 Wochen. Daneben wollen mindestens noch zwei Aufsätze aufgegeben, vorbereitet und zurückgegeben werden — macht wieder zwei Wochen: was bleibt da für das Leben und den Entwickelungsgang Lessings, für seine Dramen, den Laokoon und die Hamburgische Dramaturgie (von andern zu schweigen) übrig? Zu einem Lesen mit verteilten Rollen wird es, fürchte ich, keinenfalls kommen. Doch diesen Luxus können wir entbehren. Aber durchgesprochen, gründlich durchgesprochen müssen die Dramen Lessings doch werden, und seine litterarhistorisch-kritische Wirksamkeit läfst sich auch nicht

n ein paar Stunden abthun, sollen anders die Punkte, an denen eine reformatorische Thätigkeit einsetzt, deutlich hervorspringen. ch bin kein Freund jener Kleinigkeitskrämerei, die sich philo-ogische Akribie zu nennen liebt, und habe es in dieser Zeit-chrift wiederholt ausgesprochen, dafs man bei unsern deutschen lassikern überall auf das Wesentliche, Bleibende und lebendig Fortwirkende gehen soll; aber um die Jugend in die ihr neue Welt des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie einzu-führen, dazu gehört viel Geschicklichkeit, Geduld und — Zeit: wie viel, das richtet sich nach dem jeweiligen Standpunkt der Klasse, ohne 4 Wochen für jedes Werk kommt man schwerlich aus. Herr Schneider nicht blofs, sondern auch seine Primaner müssen delische Schwimmer sein, wenn sie sich durch diese Hochflut litterarischen und philosophischen Wissens in zwei Jahren durcharbeiten wollen. Das Gebiet der Logik z. B. soll in 6 Wochen durchmessen sein. Ehe mir die Möglichkeit nicht Schritt für Schritt nachgewiesen wird, glaube ich nicht daran. Ich doziere jetzt zum vierten Mal Logik nach Trendelenburgs Elementa. Jedesmal suche ich es anders und besser zu machen, aber jedesmal habe ich ein volles Wintersemester ausschliefslich dazu gebraucht, und einmal bin ich überhaupt nicht durchge-kommen. Dabei halte ich mich mit all den Modi der vier Schlufs-figuren und andern formalen Spitzfindigkeiten wahrlich nicht auf. Der philologischen Interpretation suche ich bei der Übersetzung durch eine gute Übersetzung auf dem kürzesten Wege zu genügen und bemühe mich nach Möglichkeit den Schülern die harte Schale durchbrechen zu helfen. Aber giebt es denn keinen bequemern Zugang zur Logik als den Umweg durch den Aristoteles? Freilich wohl. Indessen möchte es sich doch empfehlen, auch hier aus der Quelle zu schöpfen. In der Wissenschaft und auch in der wissenschaftlichen Propädeutik ist der gerade und bequemste Weg nicht immer der beste. Ich gebe zu, dafs man bei Be-nutzung eines andern Leitfadens, etwa des von Hoffmann, einige Zeit sparen mag. Aber 6 Wochen sind auf alle Fälle zu wenig. Die Sache ist zu schwierig, und Wert hat die Logik nur dann, wenn sie mit einiger Gründlichkeit behandelt wird. Man täusche sich nicht! Etwas anderes ist es, die Gesetze des Denkens anzu-wenden, etwas anderes, sich darüber Rechenschaft zu geben. Nun ist die Logik das Wissen vom Wissen, sie macht das Er-kennen selbst zum Gegenstande der Erkenntnis. Dies kann man aber, sagt Nägelsbach (Gymnasial-Pädagogik S. 9), dem jugend-lichen Geiste, der ans Denken und Wissen sich erst gewöhnen mufs, nicht sofort als Objekt vorlegen. Soweit gehe ich nun zwar nicht, aber die Schwierigkeiten, welche die philosophische Propädeutik dem jugendlichen Geiste macht, kenne ich aus Er-fahrung nur zu gut, als dafs ich an die Möglichkeit, sie in einem sechswöchentlichen Kursus zu heben, glauben könnte.

Was die andern philosophischen Disziplinen betrifft, so meine ich, dafs man Ästhetik und Poetik nicht systematisch betreiben soll, wenigstens nicht systematischer, als es die einschlägigen Schriften Lessings und Schillers an die Hand geben. Beim Jugendunterricht kommt es weniger an auf eine Ausbildung der Ästhetik als auf eine ästhetische Bildung. Und daran arbeitet der Lehrer des Deutschen nicht allein. Ähnlich steht es mit der Psychologie und Ethik. Zwar enthält der deutsche Unterrichtsstoff schätzbares Material für psychologische und ethische Betrachtungen, aber er keineswegs allein. Speziell scheinen mir die Grundzüge der Ethik eher in den Religionsunterricht zu gehören, der auch auf Grund der biblischen Geschichte und evangelischen Lehre die besten Beiträge zur Kenntnis des Menschenwesens liefern dürfte. Von einem System der Psychologie kann ja ohnehin nicht die Rede sein. Auch für die formale Geistesbildung hat der Lehrer des Deutschen allein nicht zu sorgen. Der Grammatiker und Mathematiker, dächte ich, trügen ein gut Teil dazu bei. Grammatik, Mathematik und Logik — es sind der Mittel gerade genug zu formaler Bildung und systematischer Schulung des Geistes unserer Primaner. Das Systembilden erfolgt erst später, wenn es überhaupt erfolgt. Es ist der Güter höchstes nicht. Recht oft ist an dem System das Beste eben das Systematische.

Aus dem Lehrplan von Schneider habe ich den Eindruck gewonnen, als mache er den Lehrer des Deutschen zum Vertreter einer gewissen universalen Bildung des Geistes. Der litterarhistorische Unterricht wenigstens erweitert sich ihm zu einer Art Unterricht in der allgemeinen Litteratur. Nicht nur, dafs derselbe den Homer und Sophokles, den Vergil und Horaz in seinen Gesichtskreis zieht, was in der angegebenen Beschränkung ganz in der Ordnung ist: er kultiviert auch einen Teil der englischen und französischen Litteratur. „Die englische Litteratur ist durch Shakespeare glänzend vertreten, aus der französischen finden die in Lessings Hamburgischer Dramaturgie berührten und die von Goethe und Schiller bearbeiteten Werke, auch Molières Komödien schuldige Beachtung.“ Wieweit wir den französischen Dramen in der deutschen Lehrstunde Beachtung schulden, bleibe dahingestellt. Aber gehört Shakespeare zum Pensum des deutschen Unterrichts? Mit welchem Rechte darf er ein ganzes Semester beanspruchen?

Schneider begründet seine Forderung mit dem Satze: „Dafs ich auf Shakespeare nicht verzichten will, wird mir der gewifs nicht verübeln, der junge Männer von ungefähr neunzehn Jahren nicht in völliger Unkenntnis des gröfsten Dramatikers, eines wahrhaft internationalen Dichters, von einer höheren Bildungsanstalt in die Welt geschickt sehen möchte.“ Verübeln? Bewahre! Aber ein ganzes Semester für Shakespeare Das ist doch ein wenig

iel. Wo, wie in der Provinz Hannover, der englische Unterricht
u den obligatorischen Lehrgegenständen gehört, lesen die Pri-
aner das eine oder andere Shakespearesche Drama englisch, auf
em Realgymnasium gewifs mehrere. Ein Primaner, der überhaupt
ust zum Lesen hat, liest doch sicherlich auch Shakespeare, und
ch freue mich immer, wenn ein freier Vortrag (s. diese Ztschr. 1881
. 710) Zeugnis davon abgelegt. Sollte wirklich jemand vor Ab-
uf des neunzehnten Lebensjahres noch keine Tragödie des grofsen
ritten gelesen oder gesehen haben, nun so mag er es im zwanzigsten
achholen. Ich mache mir keine Skrupel darüber, man verüble
s mir oder nicht. Aus dem immerhin berechtigten Wunsche,
afs kein Schüler ohne Kenntnis einiger Tragödien von Shake-
peare das Gymnasium verlasse, folgt doch noch keineswegs, dafs
iesen Dichtungen ein volles Semester gewidmet werde, auf Kosten
ielleicht unserer deutschen Dichter. Wieviel bescheidener in
ren Forderungen sind hier Herbst und der Meister Laas selbst!
erbst sucht eine Brücke zwischen der klassischen und der mo-
ernen Dichtung. Die Romantiker sollen ihm diese Brücke schlagen
elfen. „Vielleicht läfst sich gerade an dieser Stelle ein Shake-
pearesches Stück (Julius Caesar) in Schlegelscher Übertragung
ur öffentlichen Lektüre einlegen. Denn dafs dies irgendwann
nd irgendwo zu geschehen habe, darüber herrscht wohl Ein-
verständnis." Laas sagt: „In den Kreis dessen, was gelesen und
verarbeitet werden soll, ist auch Shakespeare aufgenommen. Die
Schlegel-Tiecksche Übersetzung hat ihn wie zu einem deutschen
Klassiker gemacht; keine That der romantischen Schule ist so
populär wie diese. Kein Dichter der neueuropäischen Litteratur
wird von den Deutschen so geschätzt wie er und verdient es so
ehr um seiner selbst und um der Beihülfe willen, die er bei der
Geburt unserer modernen klassischen Litteratur geleistet hat.
Die Schule, die mit Homer und Goethe, dem er völlig ebenbürtig
ist, bekannt macht, sollte wenigstens die Privatlektüre
einiger für den Jüngling geeigneter Stücke in ihren
verarbeitenden Betrieb ziehen." Das acceptiere ich und
egen Julius Caesar oder Coriolan, Richard II oder Richard III
alten keinerlei Bedenken ob. Aber Leben und Entwickelungs-
tufen der Kunst des Dichters, 7 Tragödien, 3 Komödien und
och einiges andere — das ist zu viel! Zu viel nicht blofs für
ie verfügbare Zeit, sondern zuviel auch für die Kraft der Schüler.
ir scheint der, von Schneider halb spöttisch abgewiesene Ein-
urf: einem Abiturienten fehle das Verständnis für diesen Dichter,
er eben ein Kind seiner Zeit sei, garnicht so aller Begründung
u entbehren. Lesen mögen die Primaner den Dichter, aber
tudieren? Man versuche nur Shakespeare zu interpretieren und
u ein tieferes Verständnis seiner Kunst einzuführen, so wird man
ald sehen, auf welche Schwierigkeiten man stöfst und welche
ebel man in Bewegung zu setzen hat. Mit dem Rüstzeug, das

uns Aristoteles-Lessing in die Hand gegeben, reichen wir hier schwerlich aus; damit begreifen wir die Komposition einer Shakespeareschen Tragödie kaum. Urteilt doch ein Mann wie Hermann Hettner sogar von Lessing, „in das innerste Kunstgeheimnis Shakespeares sei er niemals eingedrungen." Und nun vollends unsere Primaner! Welche Gestalten erheben sich da, welch eine Welt entrollt sich vor ihren ungeübten Augen! An diese Gröfse reicht ihr Blick noch nicht hinan. Gerade der Aufsatz Goethes „Shakespeare und kein Ende" beweist, welch ungeheure Kraft nötig ist, um diesen riesengrofsen Mann und seine Welt nur einigermafsen zu begreifen. Wie? Die Schüler sollen imstande sein, das Urteil Goethes: „Sh. sei Epitomator der Weltgeschichte, des Menschenlebens und der Natur" zu 'beweisen'? Die Schüler sollen die eigentümlichen Vorzüge und Mängel dieses Heros abzuschätzen vermögen? Die Schüler sollen beurteilen können, dafs ein Herder, ein Goethe, die Romantiker selbst den Dichter nicht völlig oder gar falsch verstanden haben?! Wahrlich, man hat Mühe sich zusammenzunehmen, damit man gegen diese Überspanntheit kein hartes oder grobes Wort sagt (Act. 26, 24).

Endlich erwartet Schneider auch noch einen ethischen Gewinn von dem eingehenden Studium Shakespeares. Er schreibt: „Diese ganze litterarische Betrachtung über die Bewunderung und den Fleifs, welchen die Deutschen dem grofsen englischen Dichter entgegenbrachten, mufs in dem Schüler die wertvolle ethische Überzeugung wecken, dafs die wahrhaft kultivierende Thätigkeit des künstlerischen Genies und des wissenschaftlichen Ernstes und Talentes endlich doch die Schranken der Nationalität überwindet und sich zu jenem Kosmopolitismus aufschwingt, zu welchem selbst die unschätzbare Tugend des Patriotismus nur eine Vorstufe, freilich eine unerläfsliche Vorstufe bildet, und dem gegenüber der gehässige Chauvinismus in seiner ganzen Erbärmlichkeit erscheint." Nur gemach! Lessing und Herder, Goethe und Schiller waren auch Kosmopoliten, und dafs an dem Studium ihrer Werke sich möglicherweise der Patriotismus bis zum Chauvinismus entzünden könne: wer hätte das gedacht! Oder sagen wir, um nicht der Übertreibung geziehen zu werden, lieber: Wir haben bisher geglaubt, dafs das Studium dieser unserer Klassiker eine sichere Schutzwehr gegen jede nationale Borniertheit wäre. Wir Deutschen sind doch wunderliche Leute! Kaum haben wir uns aus der politischen Ohnmacht herausgerungen, kaum haben wir ein Deutsches Reich und kaum haben wir angefangen, uns dieser Herrlichkeit bewufst zu werden und mit Stolz zu freuen: so mufs auf dem Gymnasium schon der grofse englische Dichter gegen den gefürchteten Chauvinismus zur Hülfe gerufen werden. Wer hätte das gedacht!

Doch genug der Kritik im einzelnen. Alles in allem wohl erwogen, kann ich nur sagen: Die Durchführung des Schneider-

hen Lehrplanes ist nach meiner festen, auf Erfahrung gegrün-ten Überzeugung schlechterdings unmöglich. Wäre sie möglich, würde sie nicht heilsam sein. Denn

1. gerade dem strebsamen Schüler würde die Mufse, die ihm n den nötigen Schularbeiten noch bleibt, durch eine massenhaft forderte Privatlektüre und umfangreiche Vorbereitung auf die hrstunden geraubt werden; er würde aus eigenem Antriebe und ch freier Neigung nichts mehr lesen können, und damit ginge n die Freude an der selbständigen Beschäftigung mit deutscher chtung verloren. Was ihm Genufs war, wird ihm zur Arbeit; n bleibt kein Eigentum mehr. Wir dozieren und schulmeistern l zu viel. Es steht zu fürchten, dafs die Jünglinge vor der it müde und matt werden.

2. Gesetzt, jener ungeheure Unterrichtsstoff würde mit An-annung aller Kraft durchgearbeitet, so könnte er doch nicht r arbeitet, nicht assimiliert werden. Nur einiges liefse sich ündlich behandeln, vieles müfste unverstanden bleiben. Un-rheit statt der Klarheit wäre die Folge; gewisse Allgemein-griffe und vorgesprochene Urteile, die erfahrungsmäfsig am chtesten haften, dürften den Schein des Wissens erzeugen und leichtfertigem, hochmütigem Aburteilen führen. „Allgemeine griffe und grofser Dünkel sind immer auf dem Wege, ent-liches Unglück anzurichten" (Goethe).

3. Von dem übermäfsigen, unverdauten Lehr-, Lern- und estoff fürchte ich eine Übersättigung des jugendlichen Geistes. cht Sattheit, sondern einen Hunger nach mehr, nicht eine tige Bildung, sondern den Bildungstrieb und die Werdelust lt es zu erzeugen. Mann kann und soll auf der Schule nicht les gehabt haben.

Ilfeld. H. Müller.

---

## Beiträge zur griechischen Schulgrammatik.

### II. (Syntax),

besondere mit Rücksicht auf die griechische Syntax in kurzer ersichtlicher Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden rachforschung zum Gebrauch für Schulen bearbeitet von Dr. Friedrich lzweifsig, Oberlehrer am Gymnasium zu Bielefeld. Zweite Auf-e. Leipzig, B. G. Teubner, 1881. VI und 67 S. 8. M. 0,75 und . Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. s Anhang der griechischen Formenlehre von Dr. Karl Franke. Bear-itet von Dr. Albert von Bamberg, Direktor des Wilhelms-Gym-siums zu Eberswalde. Zwölfte Auflage. Berlin, Julius Springer 1879. IV und 58 S. 8. M. 0,80[1]).

Schon der äufsere Umstand, dafs das 1878 in 1. Auflage er-hienene Werkchen von Holzweifsig bereits jetzt eine 2. Auflage

[1]) Vgl. Jahrgang 1881 dieser Zeitschr. S. 650.

nötig gemacht hat, läfst auf seinen Wert schliefsen; in der That haben wir es mit einer fleifsigen, ebenso verständig angelegten als meist zweckmäfsig ausgeführten Arbeit zu thun. Das Streben, die wissenschaftlich klar gestellten Resultate der sprachvergleichenden Forschung auch der elementaren Syntax für Schüler zu gute kommen zu lassen, ohne dafs letztere den Weg der Forschung selbst zu gehen brauchen, ist durchaus zu billigen. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs die durch die Sprachforschung gewonnene Klarheit und Übersichtlichkeit der sprachlichen Thatsachen das Verständnis und damit auch die gedächtnismäfsige Aneignung wesentlich erleichtert. Recensent freut sich, in dem Vorworte der vorliegenden Syntax denselben Grundgedanken zu begegnen, welche er in dem Wittstocker Programm 1876 „Beobachtungen auf dem Gebiete des altsprachlichen Unterrichts" und in den „Beiträgen zur griechischen Formenlehre" in dieser Zeitschrift 1881 S. 650 f. ausführlicher dargelegt hat, namentlich auch, was die Parallele zwischen lateinischer und griechischer Syntax anbetrifft. Das Anknüpfen an bereits vorhandene Anschauungen und Gedanken, die Vereinfachung der Grundregeln und damit die Beschränkung des Stoffes sind wesentliche Motoren für die Aneignung und Befestigung des Lehrstoffes. Alle Einzelheiten aufzuzählen und in das enge Fachwerk von Regeln und Ausnahmen zu bringen widerspricht den Grundsätzen der heutigen Pädagogik und läfst das freie Schaffen der vielgestalteten griechischen Sprache verkennen. Wohl aber ist es von hohem Interesse, aus dem lebendigen Quell auch in den Einzelheiten und scheinbaren Ausnahmen die Grundgesetze wieder zu erkennen. Recensent wird Gelegenheit haben, später in seinen „Erläuterungen zur Syntax" solche Dinge eingehender zu erörtern und zu belegen und namentlich die lateinische Syntax in noch höherem Mafse heranzuziehen, als es in der vorliegenden Arbeit geschehen ist und wohl auch geschehen konnte.

Wenn nun Holzweifsig in dem ersten Satze des Vorworts behauptet, „in der 1. Auflage 1878 zum ersten mal den Versuch gemacht zu haben, die griechische Syntax nach den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung neu zu gruppieren", so ist das entweder unrichtig oder unklar. Solche Versuche sind doch bereits längst und wiederholt gemacht worden. Die Früchte der Studien von Curtius, Jolly, Delbrück u. a. m. sind längst in den Grammatiken von Curtius-Gerth, E. Koch und ähnlichen verwertet; auch an übersichtlichen Kompendien der Syntax wie z. B. von Lindner, Tillmanns, Klein, Saupe-Frohwein, u. a. hat es seit längerer Zeit nicht gefehlt. Vor allen aber macht die oben genannte Neubearbeitung der Seyffertschen Hauptregeln der griechischen Syntax durch v. Bamberg für den praktischen Gebrauch dem Buche von Holzweifsig den Rang mehr als streitig.

Unbestrittene Anerkennung verdient in beiden Schriften die klare Kürze der Regeln und die auch durch den Druck hervortretende Übersichtlichkeit des Lehrstoffes sowie der dabei angeführten Musterbeispiele. Dies gilt bei Holzweifsig jedoch mehr in Betreff der Syntax des Nomens als des Verbums. Es fehlt bei ihm freilich neben manchem Guten mehrfach auch nicht an bedenklichen Unklarheiten und Irrtümern, die eine künftige Auflage zu vermeiden hat. Nicht geeignet in einer für Schüler berechneten Grammatik sind die wiederholten Fragezeichen und Klammern an Stellen, wo der Verf. selbst seine Zweifel an der richtigen Auffassung und Anordnung bekunden will, wie namentlich § 14—32 beim Genetiv. (Dergleichen Dinge gehören in das Vorwort, welches ja davon auch bereits Notiz genommen hat. S. IV.)

Im einzelnen ist bei Holzweifsig Folgendes zu beachten:

§ 2 sind 4 Fälle vom Artikel als deiktischem Pronomen aufgezählt; in der That sind es nur 3, da Nr. 1: ὁ μὲν-ὁ δὲ und Nr. 2: ὁ δὲ — οἱ δὲ doch zusammenfallen. Nr. 2 setzt eben ein elliptisches μὲν aus dem Zusammenhange voraus. Im übrigen sind die Regeln vom Artikel recht gut gesichtet; ich verweise hier besonders auf das „Fehlen des Artikels" z. B. bei Eigennamen.

§ 5, 2, a. g. vermisse ich eine Bemerkung über ὁ τοιοῦτος ἀνήρ als „Zurückweisung auf bereits Geschildertes."

§ 5, 2, b werden zur attributiven Stellung richtig „Genitivische Attribute — also nie der Genitivus partitivus" gerechnet. Während aber nun hier der Genet. partitivus ausdrücklich vom Attribut ausgenommen ist, wird dieser in § 14 A. c. dennoch wieder dazu gezählt.

§ 6, 3, α, läfst sich bei dem prädikativen Gebrauch von μέσος, ἄκρος, μόνος auch auf den analogen Gebrauch der Participia hinweisen: ἡ πόλις μέση-ἁλοῦσα abstrakt: „die Mitte, die Einnahme der Stadt", im Gegensatz zu § 5, 2, a, α — ἡ μέση-ἁλοῦσα πόλις „die mittlere, die eingenommene Stadt."

§ 8, a, 1. 2. „Accusativ des äufseren Objekts."

Hier erscheint es förderlich für die Schüler, die Notwendigkeit des Accusativs auch durch den deutschen Ausdruck zu begründen also statt „Verba des Nützens und Schadens" lieber Verba des „(jemanden) Förderns und Schädigens" (mit Gedanken, Worten und Werken) zu sagen. Auf die Ausnahmen βοηθεῖν, τιμωρεῖν, λυσιτελεῖν u. a. mit dem Dativus commodi war hier wenigstens zu verweisen. Ebenso möchte man unter 2 konsequenter die Verba „des Scheuens und Fürchtens" nennen.

§ 10. Der „Accusativ des Bezuges" ist zu beschränken auf „eigenschaftliche Begriffe (Nomina und Verba)," z. B. διαφέρει τὴν φιλοσοφίαν zum Unterschiede vom Genetivus relationis (causae) bei Affekten und vom Dativus relationis als entfernterem Dativus commodi.

§ 11. Den „Accusativ der Ausdehnung in Raum

und Zeit" kann man, ähnlich wie die Actio infecta beim Verb mathematisch als „Linie", dagegen den „Dativ der Zeit", wie die Actio ingressiva, als „Punkt" (Datum) und den Genetiv der Zeit (partitivus-ἐν c. dat.), wie die Actio perfecta, als „abgeschlossene Fläche" verdeutlichen.

§ 13. Beim „doppelten Accusativ" verdient es Erwähnung, dafs, wie im Latein *docere* und *celare* mit *rogare*, so im Griechischen διδάσκειν und κρύπτειν mit ἐρωτᾶν nach Sinn und Konstruktion korrespondieren.

§ 14—32. Mit der Gruppierung der Genetiv-Regeln kann man nicht durchweg einverstanden sein. Entschieden klarer ist sie bei v. Bamberg. Recensent wird später eine andere Anordnung begründen, nämlich 7 sich aus einander entwickelnde Kategorieen

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Gen. subiectivus | in fast jeder Gruppe abhängig |
| 2. | „ obiectivus | a) von Verben |
| 3. | „ causae und relationis | b) „ Substantiven |
| 4. | „ partitivus | c) „ Adjektiven |
| 5. | „ separationis | d) „ Adverbien und Interjektionen |
| 6. | „ materiae, copiae | e) „ Präpositionen |
| 7. | „ qualitatis, numeri, pretii, | f) scheinbar absolut. |

§ 14, A. Als „Genitive bei Substantiven (attributiv)" zählt Holzweifsig auf: a. gen. possessoris et auctoris, b. qualitatis etc., c. partitivus, d. subiectivus oder obiectivus.

Das ist unlogisch! Der unter a. genannte Gen. possessoris oder auctoris ist ja eben recht eigentlich der Gen. subiectivus, der unter d. vom Gen. obiectivus durchaus zu trennen war. Ersterer giebt das Subjekt, letzterer das Objekt einer Handlung oder Empfindung an, oder ersterer ist Subjekt, letzterer Objekt in einem sinnentsprechenden Activsatze.

§ 16 a. Die hier aufgezählten Verba μεμνῆσθαι etc. regieren wie v. Bamberg richtig hervorgehoben hat, den Genetivus obiectivus. Holzweifsig bezeichnet ihn gar nicht; auch andere Genetive bei Verben läfst er unbenannt oder zweifelhaft. Und doch ist der Genetiv bei den unter c. genannten Verben der Berührung unzweifelhaft partitiv, ebenso bei den unter d. genannten des Zieles und Begehrens objektiv, bei den unter e. genannten des Herrschens komparativ (Gen. causae), wie die 1. Auf ganz richtig annahm.

§ 21, 3. Die Verba der Wahrnehmung gehören zum Gen. obiectivus, der allerdings dem partitivus nahe steht. Das indirekte Genetiv-Objekt unterscheidet sich nämlich von dem (direkten) Accusativ-Objekt dadurch, dafs ersteres den Sinn des blofsen Hebens (partitiv), letzteres den des vollen Bewältigens hat. λαμβάνειν (λαμβάνεσθαι), ἀκούειν, πίνειν τι resp. τινός u.

§ 22. Der Genetivus (Ablativus) comparationis nach meiner Ansicht zum Gen. (Abl.) causae oder rel z. B. ὁ παῖς μείζων τοῦ πατρός sagt, dafs das Prädikat nicht absolut gilt, d. h. „überhaupt grofs oder grölser", s

relativ d. h. „mit Rücksicht auf den Vater", also durch diesen
ründet". Übrigens ist der Gen. causae (Ursache) so gut wie
Gen. obiectivus (Ziel) und G. partitivus (das Ganze) und über-
t jeder Genetiv als der Ausgangspunkt einer Handlung
Empfindung zu betrachten. Daher *ἐμέ-θεν* = *ἐμοῦ*; Frage
ier?"

§ 25 und 32 b. Auch die Präpositionen mit dem Genetiv
e die entsprechenden Verba composita entsprechen diesem Grund-
nken des Genetivs.

§ 26. Der Genetiv bei Adjektiven und Adverbien ist je nach
n Sinn possessivus, obiectivus, causae (relationis), partitivus,
ie, separationis etc. — Die Genetiv-Regeln bei Holzweifsig
hren mehrfach noch der wünschenswerten Klarheit und
sicht.

§ 33 I. Für den eigentlichen Dativ sind 6 Kategorieen
stellt. Ich meine doch, dafs mindestens der unter a. ge-
te Dativus commodi und incommodi, sodann die damit eng
andten Dative b. ethicus und c. relationis eng mit zu dem
f. besonders aufgezählten Dativ des entfernteren Objektes
en.

§ 33 II. Die Bezeichnung des Dativs als Kasus des Mit-
ältnisses scheint mir für Schüler nicht klar; auch ist sie
richtig begründet.

In § 34 a heifst es, er diene „zum Ausdruck der Person
Sache, mit welcher eine Gemeinschaft (freundliche oder
liche) stattfindet". Diese Definition trifft doch streng
nmen nur die § 34 e genannte Präposition *ξύν* c. dat. oder
ehr *μετά* c. gen. (welche letztere nach Tycho Mommsen in
lassischen Prosa üblicher ist). Während nämlich die Prä-
on *ξύν-μετά* die bereits stattfindende, also schon eine Einheit
ide Gemeinschaft bezeichnet (*οἱ Ἀθηναῖοι μετὰ τῶν ξυμ-
ν*), drückt der blofse Dativ oder dafür *πρός* c. acc. „das
ndliche resp. feindliche Verhältnis aus, welches
r oder eine Gemeinschaft mehrerer mit einem
ren eingeht oder pflegt" (*ἐμαχέσαντο τοῖς Σπαρ-
ις*). — Ob *χρῆσθαί τινι* = *uti aliqua re* nicht doch ur-
glich, was v. Bamberg § 56 und Holzweifsig § 34 bestreiten,
asus instrumentalis (mit etwas hantieren [*χειρ*], mit etwas
nützen) regiert, mag dahingestellt bleiben.

*ὁ αὐτός τινι* (Hor. A. P. *idem facit occidenti*) drückt den
der Gleichheit (*ὁμοῖος*, *ὁμοῦ*) aus.

§ 40—58. Die Lehre von den Präpositionen ist durch-
orrekt und übersichtlich; ebenso meistens § 59—67 die Lehre
Pronomen (v. Bamberg § 14—19).

Es verdient wohl den Schülern, welche so gern falsche
en wie *ἑαυτός* bilden, gesagt zu werden, dafs Reflexiva
darum keinen Nominativ bilden, weil sie niemals selbst

Subjekt sind, sondern sich stets als Casus obliqui auf ein solches zurückbeziehen. Wenn sie auch scheinbar im Acc. c. inf. und im Participium absolutum die Stelle des Subjekts vertreten, in der That sind sie wie diese Konstruktionen selbst doch nur Objekt resp. adverbiale Bestimmung des regierenden Satzes.

§ 64. Die Attractio inversa ist nicht erschöpfend charakterisiert; es fehlt ein Fall wie der in Hom. *Z παῖς Ἑτείωνος, Ἑτείων ὃς ἔναιε* u. s. w. Verg. Aen. I *Urbem quam statuo vestra est.*

§ 66. Die Verwendung der direkten Interrogativa in untergeordneten Sätzen ist treffend dargestellt. Vielleicht läfst sich diese Konstruktion im Unterrichte durch die Analogie des an sich nicht berechtigten, aber doch immerhin üblichen Stils der deutschen Examenfrage (z. B. Um was zu erreichen, belagerte Hannibal Sagunt?), oder mehr noch durch die Stellung und Verwendung der unbekannten Zahl x im Ansatz von Gleichungen veranschaulichen.

Kap. 6. Die Genera des Verbums sind etwas zu kurz behandelt.

§ 68. Der intransitive Gebrauch der Verba transitiva ist stets als ein absoluter, d. h. mit Ergänzung eines selbstverständlichen Objekts eventuell des Reflexivums *ἑαυτόν* zu erklären; so *εὖ ἔχειν* (sc. *ἑαυτὸν*), *καλῶς πρᾶττε* sc. *τὸ πρᾶγμα*; vgl. den deutschen Gruſs „mach's gut"!

§ 69 fehlt durchaus ein charakteristisches Merkmal für die Deponentia passiva, nämlich dafs sie sich stets als wirkliche Passiva der physischen oder geistigen Bewegung (Affekt) erkennen lassen. Vgl. meine Beiträge I zur griech. Formenlehre (1881) S. 673.

§ 70. Bei dem indirekten Medium war denn doch das Medium dynamicum s. intensivum (*summis viribus*) von dem Medium des speziellen Interesses (*sibi*) zu scheiden, wie dies von Bamberg in § 64 geschehen ist, wobei ich nur das dynamische Medium nicht an erster, sondern als aus dem des Interesses entwickelt an dritter Stelle sehen möchte. Dafs auch die Deponentia media so zu charakterisieren sind, um sie von den Dep. passiva zu unterscheiden, habe ich in den Beiträgen I S. 671 gezeigt.

### § 71—74. Tempora.

Diese Lehre ist zwar im allgemeinen nicht falsch, aber nicht so übersichtlich wie in der Tabelle von Bamberg § 71 dargestellt. Der Schlufssatz nach der Aufzählung der drei Zeitstufen, unter denen die Zukunft die letzte Stelle hat, lautet: „Der Unterschied von Gegenwart und Vergangenheit findet also (?) nur im Indikativ einen sprachlichen Ausdruck." Das ist unklar. Es war vielmehr zu sagen: „Während die Actio perfecta, durch die Reduplikation charakterisiert, am ganzen Tempus d. h. an allen seinen Modis

haftet, findet die Zeitsphäre der Vergangenheit (Tempus praeteritum), durch das Augment charakterisiert, nur im Indikativ einen sprachlichen Ausdruck." Die übrigen Modi drücken in der Regel nur die Zeitart — nicht die Zeitstufe — ihres resp. Indikativs aus und zwar immer im Begehrungssatze (Negation μή), also stets im Imperativ und Konjunktiv, ferner im Optativ, Infinitiv und Participium, soweit sie die Stelle jener vertreten. Die jedesmalige Zeitsphäre dieser Modi fällt lediglich in diejenige des Verbum regens (Relative Zeitbestimmung).

Nur im Urteilssatze (Negation οὐ) nehmen die Modi Optativ, Infinitiv und Participium orationis obliquae, da sie hier den Indikativ vertreten, auch dessen Zeitstufe an, also in den Formen des Präsens die der Gegenwart, gelegentlich auch stellvertretend die des Imperfektums, im Aorist die der Vergangenheit, im Futur (welches ja keinen Konjunktiv und Imperativ bilden kann) die der Zukunft. (Aus dieser hat sich im Indikativ und Participium die Bedeutung der Absicht sekundär erst herausgebildet.) — Drei Zeitarten in je 3 Zeitstufen müfsten eigentlich 9 Zeitformen ergeben. Es fehlt aber 1) eine besondere Form für das aoristische Präsens vom Verbalstamm; sie wird daher durch die des durativen Präsens gelegentlich vertreten. Vgl. die inchoativa πείθω, γηράσκω, ἡβάσκω, *consido*, *ardesco* u. a. neben *consideo*, *ardeo*. Ἀκούω heifst also a) durativ, ich höre dauernd, b) ingressiv, ich bekomme einmal zu hören; σιωπάω a) ich schweige, b) ich verstumme. Es fehlt 2) eine besondere Form für das durative Futurum vom Präsensstamm; sie wird daher durch die des aoristischen Futurs gelegentlich vertreten; z. B. ἄρξω a) (ingressiv) ich werde zur Herrschaft gelangen. b) (durativ) ich werde herrschen. — Nur die Actio perfecta hat für jede der 3 Zeitstufen eine (reduplizierte) Form. So erklärt sich die Siebenzahl der Tempora. In der übersichtlichen Tabelle bei v. Bamberg § 71 läfst sich leicht in den 2 leeren Rubriken auf die 2 stellvertretenden hinweisen, ebenso die mathematische Bezeichnung 1. der Actio ingressiva als Punkt, 2. der Actio infecta (durativa) als Linie, 3. der Actio perfecta als begrenzte Fläche leicht einfügen.

Von Holzweifsig ist § 72 unter Nr. 7 wohl auf diese Doppelfunktion des Futurs, nicht aber unter Nr. 1 auf die des Präsens hingewiesen. Wenn er das Präsens de conatu nicht ingressiv, sondern durativ fafst, so darf er das Präsens inchoativum doch nicht ignorieren. — § 72, 3—5 war es unerläfslich zu sagen, dafs die 3 Tempora actionis perfectae nicht blofs die vollendete Handlung, sondern auch deren fortdauerndes Resultat bezeichnen. Bei v. Bamberg § 78 wird dies treffend der „Zustand des Vollendetseins" genannt. — § 72, 6 bei Holzweifsig wird die Natur des Aoristes zutreffend in 4 Rubriken bezeichnet. Nur möchte ich statt des „gnomischen" Aoristes lieber die Bezeichnung „empirischer" Aorist. Das Präsens nämlich drückt eine absolute

Wahrheit aus (*γνώμη*), der Aorist dagegen nur eine relative, welche durch viele Erfahrungen begründet, aber nicht ausnahmslos ist; er hat daher im Simile d. h. im Gleichnis aus dem Naturleben vorzugsweise seine Stelle. Der Unterzeichnete hat viele hunderte von Beispielen über das empirische Tempus aus griechischen, römischen und deutschen Klassikern gesammelt und gefunden, dafs der empirische Aorist im Griechischen meist durch *πολύς, πολλάκις* u. a., das empirische Perfekt im Lateinischen meist durch *multi, plerique, plerumque, saepe* u. a., im Deutschen durch oft, meist, in der Regel, mancher eingeleitet wird oder diese Worte wenigstens ergänzen läfst. Vgl. z. B. Soph. Antig. 222 *ὑπ' ἐλπίδων Ἄνδρας τὸ κέρδος πολλάκις διώλεσεν.* Hor. Carm. *Saepe Diespiter .. addidit, raro-deseruit. — Plerumque explicuere frontem.* — „Vorgethan und nachbedacht hat manchem (vielen) schon grofs Leid gebracht."

Nach diesen Auseinandersetzungen ist das § 73 B. über die Modi Gesagte zu erweitern. In Bemerkung 1. mufs es also heifsen: „Der Optativ und der Infinitiv" Futuri findet sich nur in der Oratio obliqua „des Urteilssatzes". Ebenso mufs § 83 das vom Optativ des Aoristes in der Oratio obliqua Gesagte auch auf den Infinitiv und das Participium Aoristi ausgedehnt werden. Im Begehrungssatze, der dem Imperativ entspricht, ist ein Infinitiv Futuri undenkbar; nur bei *μέλλω* liegt in ihm eine Art von Abundanz vor, wenn man nicht lieber aus *μέλλω* im prägnanten Sinne ein elliptisches Urteilsverbum (der Erwartung) annehmen will. Ganz falsch ist aber § 73 Bem. 2: „Nur in reinen und gemischt hypothetischen Sätzen bezeichnete (soll wohl heifsen „bezeichnet") der Konjunktiv Aoristi mit *ἄν* und der Optativ Aor. regelmäfsig Vergangenes (entsprechend dem lateinischen Futurum exactum)". Auch bei Bamberg § 102. 116. 118 ist die Sache nur einseitig und nicht genau dargestellt. Recensent hat seine eigene Ansicht über die Natur der hypothetischen Sätze in seiner Recension von Seyffert-v. Bambergs deutsch-griechischen Übungsstücken in dieser Zeitschrift 1882 S. 233 kurz dargelegt und wird sie später durch zahlreiche Beispiele ausführlicher belegen. Es sind nämlich die hypothetischen Sätze zum Gebiete des Begehrungssatzes zu zählen; formell zunächst hier nur die Potentialsätze (nur dem Sinn nach auch der Indicativus realis und irrealis). Die Bedingung wird ja auch geheischt, die Negation ist daher *μή*. (Vgl. Thue das, so wirst du leben!) Folglich vertreten hier die Modi (Konjunktiv, Optat. und Partic.) nicht den Indikativ der Aussage, sondern den Imperativ; sie haben daher nach obiger Regel nicht absolute Zeitbestimmung wie der Indikativ, sondern nur relative, nämlich die des jedesmaligen Hauptsatzes. Mithin bedeuten hier diese Modi im Präsens nicht ohne weiteres die Gegenwart, im Aorist nicht ohne weiteres die Vergangenheit oder das Futurum exactum. Die hypothetischen Modi des Präsens be-

zeichnen nur die Actio infecta, die des Aoristes die Actio ingressiva und meist stellvertretend zugleich die Actio perfecta statt der selteneren Formen des eigentlichen Perfekts. Dafs der Aorist die Actio perfecta vertreten kann, zeigt der homerische Aoristus reduplicatus z. B. *λέλαθον*. Vom Verbum des Hauptsatzes hängt es jedesmal ab, ob die durative resp. ingressiv perfekte Bedingung in die Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft fällt. Vgl. *ἔσσεται ἦμαρ, ὅταν ποτ' ὀλώλῃ . .*

§ 74. Natürlich bezeichnet auch das hypothetische Participium nur die Actio perfecta mit relativer Zeitsphäre; das faktische Participium des Urteilssatzes aber hat die Zeit des von ihm vertretenen Indikativs. Das sogenannte Participium explicativum (Aoristi) z. B. *ὡς εἰπὼν ὤτρυνε . .* vertritt den Indikativ Aoristi, hat also ingressive Präteritumbedeutung. Vgl. z. B. *hortatus dixit*, aber *hortans ambulabat.*

§ 75—82. Kap. 8. Die „Modi in Hauptsätzen" sind im wesentlichen korrekt behandelt, so namentlich in § 82 die Zusammenstellung der Modi in Urteils- und Begehrungssätzen bis auf 1b, wo die Erwähnung des unattischen Konjunktivs (Negation *οὐ*) im Urteilssatze störend ist, und 2b, wo auch der hypothetische Konjunktiv (*ἐὰν*) und der Optativ (*εἰ*) mit zum Begehrungssatze zu nehmen war. Wunderlich nimmt sich die Schlufsbemerkung in § 82 aus: „Demnach steht *ἄν* nur in Aussage- und Fragesätzen, *μή* nur in Begehrungssätzen." Damit wäre ja zunächst immerhin die Bedingung als Begehrung zugegeben. Aber *μή* verlangt doch hier den Gegensatz *οὐ*. Auch ist *ἄν* mit dem Konjunktiv (*ἐὰν, ὅστις ἄν, ὅταν* u. s. w.) des Vordersatzes von dem *ἄν* (c. Ind. Opt. Inf. und Part.) des Aussagesatzes resp. Nachsatzes wohl zu trennen.

§ 78, 2. Hier möchte ich die Bezeichnung Coniunctivus dubitativus neben oder statt deliberativus ganz aus der Grammatik verbannt wissen. Schliefslich ist ja auch die Urteilsfrage im Indicativ resp. Optativ (Negation *οὐ*) dubitativ d. h. zweifelnd im Urteil.

Aber der Konjunktiv (resp. der ihn vertretende Optativ mit Neg. *μή*) ist lediglich deliberativ d. h. über eine vorzunehmende (beabsichtigte) Handlung beratend. Der Optativ in der Frage ist natürlich zweideutig, je nachdem er den Indikativ der Urteilsfrage oder den Konjunktiv der Begehrungsfrage vertritt; im ersten Falle ist *εἰ φύγοιεν* = ob sie geflohen wären = *ἔφυγον*, im zweiten = ob sie fliehen sollten = *φύγωμεν.*

§ 83—87. Das über die abhängigen Sätze Gesagte ist wie bei v. Bamberg § 94—119 meist klar und richtig; doch fehlen bei Holzweifsig hier die indirekten Urteils-Fragesätze, die doch eng zu den Aussagesätzen gehören; auch ist nicht einzusehen, weshalb die Temporalsätze vor den hypothetischen Sätzen stehen und nicht vielmehr nachher, wie dies doch bei den ihnen ganz nahe verwandten Relativsätzen mit Recht der Fall ist. Es ist bei ihnen

vielmehr wie ja auch bei den Frage- und Konsekutivsätzen e Unterschied zwischen Urteils- und Begehrungssatz zu machen et nach folgendem Schema:

| A. Urteils-Nebensätze[1]). | B. Begehrungs-Nebensätz |
|---|---|
| Negation *οὐ*. | Negation *μή*. |
| Indikativ oder seine Vertreter: Optat. resp. Infin. resp. Partic. mit dem selbständigen Ausdruck der Zeitsphäre (absolute Zeitbestimmung). | Konjunktiv oder seine Ve treter: Optat. resp. Infin. re Partic. ohne den Ausdruck der Ze sphäre (relative Zeitbestimmun |
| a) Aussagesätze, b) Fragesätze, (Objektssätze), c) Kausalsätze, d) faktische Konsekutivsätze, e) faktische Relativsätze, sowie f) faktische Temporal-, Lokal-, Modalsätze u. a. m. | a) heischende Objektssätze, nach Ver stud. et vol. (Infinit.), b) deliberative Fragesätze (Objekt sätze), c) Finalsätze, d) finale resp. potentiale Konsekuti sätze, e) Condicionalsätze, f) hypothetische Relativsätze, sow g) hypothetische Temporal-, Loka Modalsätze u. a. m. |

§ 90. In der Regel über *πρίν* empfiehlt es sich zur Er leichterung der Schüler zu bemerken, 1) dafs *πρίν* c. Indicativ „bis" den faktischen Eintritt einer Handlung bezeichnet, die de ersten ein Ende macht (Coincidenz); 2) dafs *πρὶν* c. inf. sic durch *πρὸ τοῦ*, 3) dafs *πρὶν ἄν* c. conj. = *πρὶν* c. opt. sich durc *ἐὰν μή*, *εἰ μὴ πρότερον* übersetzen läfst, 4) dafs die Natur vo *πρίν* in der Regel den ingressiven Aorist verlangt.

[1]) Der Modus potentialis (Optativ mit *ἄν*) hat zwar die Negation o und den Sinn eines Urteilssatzes angenommen, ist aber doch nicht auf eine Indikativ im Hauptsatze zurückzuführen. Er allein hat also keine absolut Zeitbestimmung; sondern er drückt (wie der Imperativ und seine Vertreter als Praesens die Actio infecta, als Aorist nur die Actio ingressiva aus. – Auf der anderen Seite haben der Indicativ futuri im finalen Relativsatze un der Indikativ im realen oder irrealen Condicionalsatz zwar den Sinn un event. die Negation *μή* des Begehrungssatzes, aber nicht die blofs relativ Zeit desselben, da sie als Indikative selbständige Zeit haben und nicht de Imperativ ursprünglich vertreten. Vgl. *Ἅτινα χθὲς ἔπραξας* (absolut Zeit), *αὔριον σοι μεταμελήσει* — aber *Ἅτινα ἂν πράξῃς* (relative Zeit) *μεταμελήσει σοι*. — Im übrigen läfst sich jene Zweiteilung der Sätze streng durchführen; scheinbare Abweichungen sind als Constructio ad sensum oder durch Ellipse kurz und gelegentlich zu erklären. So ist der sogenannte Konjunktiv oder Optativ der fragenden Handlung (*ἐάν που ἔλθῃ*, *εἴ που ἐφεύροι* = ob er ankommen, ob er etwa finden möchte) nichts als ein wirklicher Condicionalsatz im Sinne von „er bemühte sich, versuchte . . .", „um Vorteil davon zu haben", „wenn" er gefunden hätte. — Analogieen zum aoristischen Gebrauche der Modi im Begehrungssatze ohne selbständige Zeit bietet die lateinische Sprache: *Ne quid dixeris* = Prohibitivus. — *Juvat, satis est dixisse; ignovisse velimus; commisisse cavet, gaudet* (Hor.) = Infin. des Heischesatzes — *Dixerit quispiam* dagegen = Potentialis Aoristi.

§ 91—92. So vortrefflich die im § 92 zusammengestellte Übersicht der hypothetischen Sätze ist [nämlich 1) logischer, 2) eventueller, 3) potentialer, 4) antirealer Fall], so wenig klar und befriedigend sind die Vorbemerkungen in § 91. Dafs die hypothetischen Vordersätze nicht ein Urteil, sondern ein Begehren darstellen, ist bereits oben bemerkt; andernfalls durfte Holzweifsig oben μή nicht lediglich dem letzteren zuweisen. Geradezu verwirrend für die Schüler ist nachstehende Haarspalterei:

a) der Wirklichkeit nicht entsprechend: (4. Fall, antirealis),
b) der Wirklichkeit entsprechend:
   α) nach dem Gedanken des Sprechenden (3. Fall, potentialis);
   β) nach der thatsächlichen Wirklichkeit;
      1) erwartet (2. Fall, eventualis),
      2) logisch (1. Fall, realis).

Die Wirklichkeit, 2 mal angekündigt, kommt erst im realis zu ihrem Rechte; die anderen Fälle sind doch einfach blofs der Möglichkeit angehörend.

§ 92, 2. Die Bemerkung über den Coni. Praes. und Aoristi als Futurum ist nach dem oben Gesagten zu berichtigen, nämlich nur „wenn ein Futurum oder ein Begehren im Hauptsatze liegt".

§ 101. Infinitiv. Falsch ist folgender Satz: „Ist das Subjekt des Infinitivs dasselbe wie das Subjekt des Satzes, dessen Glied der Infinitiv ist, so steht es im Nominativ, wenn es überhaupt ausgedrückt wird". Dies geschieht aber eben nie zweimal. In dem Mustersatze: *Κλέων οὐκ ἔφη αὐτὸς ἀλλ' ἐκεῖνον στρατηγεῖν* ist *αὐτός* nicht Subjekt (er), sondern prädikative Apposition (*ipse*), etwa wie *ἄσμενος* zu dem vorschwebenden *Κλέων*. — Auch die Schlufsbemerkung von § 101 ist nicht deutlich formuliert.

§ 103—104 (vgl. v. Bamberg § 124—125). Da der Infinitiv a. als Subjekt und b. als Objekt einmal geschieden sind, so mufste der Vollständigkeit halber auch besonders angeführt werden, dafs der Infinitiv als Subjekt auch beim Passiv der Verba declarandi, putandi, stud. et vol. steht.

Zu § 104 Bem. 5ª beachte man: Bei den Verben des Versprechens, Schwörens, Hoffens steht zwar der Infinitiv des Urteilssatzes, aber vermöge einer Constructio ad sensum (Mischkonstruktion) die Negation (*μή*) des Begehrungssatzes, da jene Verben zugleich eine Ablehnung, also ein Begehren ausdrücken können.

§ 106—111. Kap. 10. Participium. Bei aller sonstigen Übersichtlichkeit dieses Abschnittes sähe ich gern noch mehr hervorgehoben, dafs das Participium stets eine bereits feststehende Thatsache ausdrückt, welche man wahrnimmt oder im Affekt empfindet. Der Infinitiv drückt die blofse Vermutung, also eine Idee, resp. ein Begehren aus. Z. B. *ἥδομαι ὁρῶν* sehend freue ich mich darüber, — *ὁρᾶν* ich freue mich darauf d. h. wünsche zu sehen. So heifsen *μανθάνω, γιγνώσκω* c. Inf. erlernen, be-

schliefsen d. h. haben wollen. Festzuhalten ist ferner, dafs prädikative Participium im Grunde genommen auch nur appositionelles ist, wie ja jedes appositionelle Particip (eventuell ὤν beim Nomen) dadurch vom rein attributiven unterscheidet, dafs es logisch mit auf den Sinn des Pr kates einwirkt. (*νέος ὢν ἐβασίλευσε* als Jüngling kam er Herrschaft.) *ὁρῶ ἄνδρας φεύγοντας* ich sehe Männer fliehen d während sie fliehen. — Dafs die sogenannte absolute Particip Konstruktion thatsächlich eine adverbiale Bestimmung (der Z des Grundes, der Bedingung) im regierenden Satze repräsent und somit auf das Participium coniunctum wieder hinauskom ist richtig erkannt. Vgl. *Tarquinio regnante* ist prägnant = *t pore Tarquinii regnantis* ähnlich wie *bello Punico* = *tempore b Punici; victis hostibus* = *victorum hostium causa* u. s. w.

§ 117. Die Lehre von den Negationen ist recht übersic lich und zutreffend dargelegt, abgesehen davon, dafs, wie oben merkt, die Bedingungssätze zum Begehrungssatze zu zählen si Leider fehlt die bei v. Bamberg § 131, 2 richtig angegebene Re dafs *μή* schon dann bei dem Participium steht, wenn dieses ein an sich *μή* erfordernden Satze untergeordnet ist.

§ 150. Bei *μὴ οὐ* läfst sich an den Gebrauch des lateinisch *quin* erinnern. Beide werden a. nach einfach negiertem A drucke negativ durch „dafs nicht, ohne zu" übersetzt (z. B. *non potest, nemo est, οὐ δυνατόν ἐστιν*); b. nach doppelt ne tiven Ausdrücken gar nicht übersetzt d. h. affirmativ durch „d zu" ausgedrückt (z. B. *non dubito, nihil praetermitto, non impe οὐκ ἀρνέομαι, οὐκ ἀπαγορεύω*).

Recensent faſst sein Urteil über Holzweifsigs Syntax dahin sammen: Trotzdem Recensent manche Mifsgriffe im einzelnen rüg mufste, welche die nächste Auflage wohl beseitigen wird, u trotzdem er in der Gruppierung oder Erklärung der grammatisch Thatsachen vielfach einen abweichenden Standpunkt einnim steht er nicht an, die vorliegende Schrift als eine wackere u für den Schulgebrauch im ganzen brauchbare Arbeit anzuerkenn — Die mehrfach besprochenen Hauptregeln der griech schen Syntax von Bamberg verdienen diese Empfehlung höherem Grade.

Wittstock. Richard Grofser.

---

## Der 14. Epodos des Horatius.

Das immerhin merkwürdige Zusammentreffen, dafs in ein der Anakreontea der Dichter ein vollständiges Gemälde eines Lie lings, des Bathyllos, bis auf den Fufs entworfen, d. h. nur die in seiner Schilderung übergangen hat, was kombiniert mit H Epod. 14, 12 in dieser Ztschr. 1879 S. 575 ff. J. C. P zu entlegenen und weitgehenden Vermutungen führt, legt

he, noch einmal einfach den Gedankengang des Gedichtes darstellen — umsomehr, da die Horazerklärung bisher, wie es uns heinen will, wenigstens bei dem Schlufspassus der Ode nicht nz das Richtige getroffen.

„Mäcenas, du machst mich tot mit Fragen, warum Trägheit id Vergefslichkeit gar so arg mich beherrschen (1—5). [Letzteres er ist ganz natürlich.] Ein Gott, ja ein Gott ist's, der mich ndert, meine Jamben, die einst versprochenen, zum Abschlufs zu ingen (6—8). [Der Gott, der mich beherrscht, ist Amor.] enso entbrannte, so heifst es, Anakreon zum Bathyll, er, der t auf der Leier seine Liebe[1]) wehmütig besang, nicht freilich nau ausgearbeitet im Metrum (9—12). [Dafs ich bei solcher ebesglut mein Versprechen nicht halten kann, wirst du verstehen.] st du ja doch selber sterblich verliebt [und was mufs das für n Mädchen sein, das meinen M. also entflammt!]. Ist die amme, die Ilion zerstört hat und es verzehrte (*obsessam Il. accend.*) icht noch schöner, so magst du dich freuen, mich, nun mich tnervt (an mir zehrt) nur — eine Phryne."

Das Gedicht ist ein mit schwer wiederzugebender, scherzender Grazie geschriebenes Absage- oder Entschuldigungsbillet wegen cht ausgeführter dichterischer Pläne.

V. 9 *dicunt*. Vielleicht nicht ohne Grund drückt sich Horaz vorsichtig aus. In den auf uns gekommenen sicher echten agmenten des Anakr. (am besten behandelt von Bergk Ausg. 34) kommt Name und Person des Bathyll überhaupt nicht vor. s Gedicht gar, in dem das Gemälde des Knaben entworfen wird, r. 16 der Anakreontea bei Bergk, sonst z. B. Fischer 1793, Weise 66 Nr. 29) wird sogar von Moebius (Ausg. 1826) S. XVII te 28, der sonst nicht so skrupulös ist, Nachahmern zugeschrieben. üh schon wurde bekanntlich nach A.s Manier getändelt, diese tteratur schwoll immer mehr an, Rom war zu des Horaz Zeit wifs mit Anakreonteen überschüttet trotz der kritischen Censur s Aristophanes und Aristarch, deren Ausgaben[2]) wahrscheinlich bst viel mehr Unechtes als Echtes enthielten. So ist es wohl ständlich, dafs schon damals besonnenen Männern leise Zweifel der Echtheit einzelner dieser Tändeleien aufsteigen mochten.

---

[1]) Es ist nicht nur eine Liebe gemeint, also nicht blofs Bathyll. — Worte würde ich am liebsten so erklären: 'Flevit amorem et flevit non boratum' — el. als Neutrum; dem Dichter schwebt ein Begriff, wie etwa *men* war. — *ad pedem* rücksichtlich des Versmafses. *Amorem* direkt *elab.* zu verbinden = Liebesgedicht (II 9, 11 sind die amores wahrsinlich Liebesgedichte), scheitert wohl nur daran, dafs der Singular *amor* wer nachweisbar sein dürfte.

[2]) Nicht die „Ausgabe" (?) des Krinagoras (dessen auf Anakr. bezügs Epigramm bei Bergk Ausg. S. 28, Fischer S. 507) hat nach Bergk 16 Hephästion gemeint, sondern des Aristarch. Catull übrigens (Pohl a. 28) hat des Krinagoras Ausgabe schwerlich je gesehen; er starb bes um 54 v. Chr.

schliefsen d. h. haben wollen. Festzuhalten ist ferner, dafs prädikative Participium im Grunde genommen auch nur appositionelles ist, wie ja jedes appositionelle Participi (eventuell ὤν beim Nomen) dadurch vom rein attributiven s unterscheidet, dafs es logisch mit auf den Sinn des Prä kates einwirkt. (νέος ὢν ἐβασίλευσε als Jüngling kam er z Herrschaft.) ὁρῶ ἄνδρας φεύγοντας ich sehe Männer fliehen d. während sie fliehen. — Dafs die sogenannte absolute Participi Konstruktion thatsächlich eine adverbiale Bestimmung (der Ze des Grundes, der Bedingung) im regierenden Satze repräsenti und somit auf das Participium coniunctum wieder hinauskom ist richtig erkannt. Vgl. *Tarquinio regnante* ist prägnant = *te pore Tarquinii regnantis* ähnlich wie *bello Punico* = *tempore bel Punici; victis hostibus* = *victorum hostium causa* u. s. w.

§ 117. Die Lehre von den Negationen ist recht übersich lich und zutreffend dargelegt, abgesehen davon, dafs, wie oben b merkt, die Bedingungssätze zum Begehrungssatze zu zählen sin Leider fehlt die bei v. Bamberg § 131, 2 richtig angegebene Reg dafs μή schon dann bei dem Participium steht, wenn dieses eine an sich μή erfordernden Satze untergeordnet ist.

§ 150. Bei μὴ οὐ läfst sich an den Gebrauch des lateinische *quin* erinnern. Beide werden a. nach einfach negiertem Au drucke negativ durch „dafs nicht, ohne zu" übersetzt (z. B. *fi non potest, nemo est,* οὐ δυνατόν ἐστιν); b. nach doppelt neg tiven Ausdrücken gar nicht übersetzt d. h. affirmativ durch „da zu" ausgedrückt (z. B. *non dubito, nihil praetermitto, non impedi* οὐκ ἀρνέομαι, οὐκ ἀπαγορεύω).

Recensent fafst sein Urteil über Holzweifsigs Syntax dahin z sammen: Trotzdem Recensent manche Mifsgriffe im einzelnen rügt mufste, welche die nächste Auflage wohl beseitigen wird, u trotzdem er in der Gruppierung oder Erklärung der grammatische Thatsachen vielfach einen abweichenden Standpunkt einnimm steht er nicht an, die vorliegende Schrift als eine wackere u für den Schulgebrauch im ganzen brauchbare Arbeit anzuerkenne — Die mehrfach besprochenen Hauptregeln der griechi schen Syntax von Bamberg verdienen diese Empfehlung i höherem Grade.

Wittstock. Richard Grofser.

---

## Der 14. Epodos des Horatius.

Das immerhin merkwürdige Zusammentreffen, dafs in eine der Anakreontea der Dichter ein vollständiges Gemälde eines Lieb lings, des Bathyllos, bis auf den Fufs entworfen, d. h. nur diese in seiner Schilderung übergangen hat, was kombiniert mit Hor Epod. 14, 12 in dieser Ztschr. 1879 S. 575 ff. J. C. Poh zu entlegenen und weitgehenden Vermutungen führt, legt e

he, noch einmal einfach den Gedankengang des Gedichtes darstellen — umsomehr, da die Horazerklärung bisher, wie es uns einen will, wenigstens bei dem Schlufsspassus der Ode nicht az das Richtige getroffen.

„Mäcenas, du machst mich tot mit Fragen, warum Trägheit d Vergefslichkeit gar so arg mich beherrschen (1—5). [Letzteres er ist ganz natürlich.] Ein Gott, ja ein Gott ist's, der mich dert, meine Jamben, die einst versprochenen, zum Abschlufs zu ngen (6—8). [Der Gott, der mich beherrscht, ist Amor.] enso entbrannte, so heifst es, Anakreon zum Bathyll, er, der auf der Leier seine Liebe[1]) wehmütig besang, nicht freilich au ausgearbeitet im Metrum (9—12). [Dafs ich bei solcher besglut mein Versprechen nicht halten kann, wirst du verstehen.] t du ja doch selber sterblich verliebt [und was mufs das für Mädchen sein, das meinen M. also entflammt!]. Ist die mme, die Ilion zerstört hat und es verzehrte (*obsessam Il. accend.*) cht noch schöner, so magst du dich freuen, mich, nun mich nervt (an mir zehrt) nur — eine Phryne."

Das Gedicht ist ein mit schwer wiederzugebender, scherzen- Grazie geschriebenes Absage- oder Entschuldigungsbillet wegen ht ausgeführter dichterischer Pläne.

V. 9 *dicunt*. Vielleicht nicht ohne Grund drückt sich Horaz vorsichtig aus. In den auf uns gekommenen sicher echten gmenten des Anakr. (am besten behandelt von Bergk Ausg. 34) kommt Name und Person des Bathyll überhaupt nicht vor. s Gedicht gar, in dem das Gemälde des Knaben entworfen wird, . 16 der Anakreontea bei Bergk, sonst z. B. Fischer 1793, Weise 56 Nr. 29) wird sogar von Moebius (Ausg. 1826) S. XVII te 28, der sonst nicht so skrupulös ist, Nachahmern zugeschrieben. ih schon wurde bekanntlich nach A.s Manier getändelt, diese teratur schwoll immer mehr an, Rom war zu des Horaz Zeit vifs mit Anakreonteen überschüttet trotz der kritischen Censur Aristophanes und Aristarch, deren Ausgaben[2]) wahrscheinlich bst viel mehr Unechtes als Echtes enthielten. So ist es wohl ständlich, dafs schon damals besonnenen Männern leise Zweifel der Echtheit einzelner dieser Tändeleien aufsteigen mochten.

---

[1]) Es ist nicht nur eine Liebe gemeint, also nicht blofs Bathyll. — Worte würde ich am liebsten so erklären: 'Flevit amorem et flevit non oratum' — el. als Neutrum; dem Dichter schwebt ein Begriff, wie etwa *men* war. — *ad pedem* rücksichtlich des Versmafses. *Amorem* direkt *elab.* zu verbinden = Liebesgedicht (II 9, 11 sind die amores wahrsinlich Liebesgedichte), scheitert wohl nur daran, dafs der Singular *amor* wer nachweisbar sein dürfte.

[2]) Nicht die „Ausgabe" (?) des Krinagoras (dessen auf Anakr. bezügs Epigramm bei Bergk Ausg. S. 28, Fischer S. 507) hat nach Bergk 36 Hephästion gemeint, sondern des Aristarch. Catull übrigens (Pohl 1. 28) hat des Krinagoras Ausgabe schwerlich je gesehen; er starb be- um 54 v. Chr.

gebracht; H.s Thaten berichtet V. 14, die der Phr. 15. 16: *non uno contenta macerat.* Und den Schlüssel zum Verständis gewährt Properz II 6, 5 f.:

*nec quae deletas potuit conponere Thebas*
*Phryne tam multis facta beata viris.*

Phr. wurde reich durch die vielen Liebhaber, sie wollte von deren Gelde zerstörte Städte wieder aufbauen, sie hat nur ihre Verehrer ausgebeutet, das freilich ordentlich[1]; Helena aber hat viel gröfseres Unheil angerichtet, gar Städte zerstört[2].

Also Horaz neckt: „ist deine Flamme eine Helena, oder gar noch schöner, dann — wer weifs — wehe Rom![3] Bei mir[4] geht es blofs an die Kräfte und — den Geldbeutel!"

Friedeberg. O. Harnecker.

## Zu Cicero.

Cat. m. 56 *a villa in senatum arcessebatur et Curius et ceteri senes, ex quo qui eos arcessebant viatores nominati sunt.*

Zu diesen Worten bemerkt Sommerbrodt auch in der vor kurzem erschienenen 9. Auflage seiner Ausgabe: „*viatores*, Landboten,

---

[1]) An das erbauliche Geschichtchen, das uns von der Phryne und dem Philosophen Xenokrates bei Valerius Maximus IV 3 ext. 3 überliefert wird, hat Horaz wohl nicht gedacht.

[2]) Von allen Herausgebern, soweit ich sehe — aufser den genannten wurden noch herangezogen Bentley und Düntzer (Schulausgabe) —, führte nur Mitscherlich diesen Gegensatz auch für die beiden Frauen durch. Er schreibt: 'quamquam felicior tua sors mea est te formosissimam ac fidam (quod oppositionis vis postulat) puellam: me libertinam idque multiviram nacto'. Phryne ist als multivira nun wohl richtig charakterisiert, Hel. war doch wohl aber alles andere eher als fida. Die Richtung des Gegensatzes ist ja ausdrücklich angegeben: *accendit Il.*; dafs wir darüber hinweglesen, geschieht blofs deshalb, weil wir statt der Thaten gleich die Person Helena einsetzen. — Der neueste Erklärungsversuch ist von Keller in den Epilegomena zu unserer St. Er sagt nach Anführung der Konjj., die oben zum Teil wiedergegeben: „du selber brennst von Liebe. Nun wenn (so wie es in der That der Fall ist) der Brand deiner Liebe noch schöner ist als jeder Brand der Welt, brillanter selbst als jenes Feuer, in dem einst Troja unterging, nun dann ... wohl dir!" So geht aber Horaz nie auf Stelzen selbst in seinen schlimmsten Oden nicht. Der Gedanke scheint gänzlich unantik.

[3]) Er wendet diesen Gedanken negativ und persönlich den M. und ihn treffend: „Ist deine Flamme nicht so schön oder schöner wie Helena, freue dich" u. s. w.

[4]) Bei mir, dem armen kleinen Dichter. Eine derartige Betonung ist durch den Chiasmus zu *tua* und den ganzen Ton des Liedchens fast geboten. Wegen des Zusammentreffens von *me* und *libertinus* direkt an den Parömiakus *me*] 'libertino patre natum' zu denken, verbietet der hier ganz entgegengesetzte Rhythmus. Aber der Gedanke dieses formelhaften Versstückes Sat. I 6, 6. 45, 46 (ähnlich Epist. I 20, 20) beleuchtet die Situation doch zu niedlich, als dafs wir es abweisen dürften, wenigstens an ihn zu denken.

: Amtsdiener der Magistratspersonen, so genannt, wie Cicero von dem Wege (*via*), den sie bei ihren Bestellungen zurück- ı hatten."

ese Erklärung unterliegt, was u. St. anbelangt, zwei Be- . Erstens ist es doch notwendig, dafs bei einer Etymolo- ng dasjenige Wort, von dem das andere hergeleitet wird, genannt wird, oder zum wenigsten sich von selbst ergiebt. st aber weder das eine noch das andere der Fall. Sodann : bei dieser Erklärung das so nachdrucksvoll an die Spitze e *villa* jede Bedeutung. Das *ex quo* des Textes wäre dann ı deuten als = *quod in senatum arcessebatur*, während ato ganz offenbar meint: *a villa quod in senatum arces-* ; denn dem Zusammenhange nach kommt es gerade darauf s Curius und andere Greise von ihren Landgütern herbei- werden mufsten, eine Thatsache, die noch zur weiteren rung des voraufgehenden *in agris erant tum senatores*, *id es* dient.

in dem Zusammenhange und der nachdrucksvollen Stellung *villa* entsprechender Sinn kommt nur dann heraus, wenn von *villa* hergeleitet wird. Cato nimmt also an u. St. an, s sei aus *villatores* entstanden, was hinsichtlich des Laut- les nicht gröfsere Bedenken hat, als wenn er kurz vorher *occatio* von *occaecare* ableitet, also meint, dafs *occatio* aus *tio* geworden sei. Freilich könnte man sagen, dafs man inne nach *occaecare* und *occare* doch eher in Verbindung könne als *villa* und *viator*; aber es ist durchaus nicht besser, z. B. de n. d. II 69 *Venus* von *venire* abgeleitet wird. Und es ebd. II 67 heifst: *Minerva autem quae vel minueret vel tur*, so zeigt das *vel* .. *vel* und die grofse Verschiedenheit edeutung von *minuere* und *minari* deutlich, dafs bei dieser chlichen und spielenden Weise zu etymologisieren nach Sinn erstand überhaupt nicht allzusehr gefragt wird. Wenn die ihren Namen davon haben soll, dafs sie *ad res omnes venit*, kann auch der Name *viator* davon abgeleitet werden, dafs e *a villa arcessit*.

era. Gustav Schneider.

---

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Herbert Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher u leiblicher Hinsicht. Mit des Verfassers Bewilligung nach d dritten englischen Auflage in deutscher Übersetzung herausgegel von Dr. Fritz Schultze, o. ö. Professor der Philosophie und Pä gogik und Direktor des pädagogischen Seminars an der technisc Hochschule zu Dresden. 2. verbesserte Auflage der deutschen Üb setzung. Jena, G. Fischer, 1881. VIII und 300 S.**

Dafs von dem oben genannten Buche Spencers seit 18 bereits die 2. Auflage erschienen ist, beweist, dafs. es auch Deutschland in weiteren Kreisen Beachtung gefunden hat. U in der That kommt es einer auch bei uns nicht seltenen A schauung entgegen, die man als die naturwissenschaftliche We anschauung bezeichnen könnte. Wenn man den Wert einer pl losophischen Ansicht besonders darnach mifst, inwiefern sie z Lösung der Fragen und Aufgaben des Lebens beiträgt, so müss wir diese Arbeit des bedeutenden englischen Philosophen wi kommen heifsen als einen Beitrag weniger zur Lösung des E ziehungsproblems als zur Beurteilung der von ihm vertreten Weltanschauung.

Das Buch besteht aus 4 Abhandlungen, die ursprünglich englischen Zeitschriften erschienen und später von dem Verf. einem Ganzen vereinigt worden sind: 1. Welches Wissen hat d gröfsten Wert? 2. Die Erziehung des Verstandes. 3. Die sit liche Erziehung. 4. Die leibliche Erziehung. Die Entscheidu über die erste Frage trifft der Verf., indem er untersucht, w die einzelnen Kenntnisse dem Individuum nützen, und zw nützen zur Vorbereitung auf ein vollkommenes Leben; denn d ist nach ihm die Aufgabe der Erziehung. Unter diesem vol kommenen Leben ist, wie sich aus seinen Äufserungen S. 6 schliefsen läfst, die Glückseligkeit des Individuums zu verstehe Von diesem Gesichtspunkte aus unterscheidet er Kenntnisse v wesentlichem Wert (Mathematik, Naturwissenschaften, Physi logie, Psychologie, Biologie, Sociologie), ferner Kenntnisse v fast wesentlichem Wert (Latein, Griechisch, überhaupt Sprac studien) und Kenntnisse von konventionellem Wert (z. B. G

schichte, für den Verf. „eine bloſse Anhäufung von Namen und Jahreszahlen und toten, nichtssagenden Ereignissen"). Sodann hat er die Wichtigkeit der oben als wesentlich bezeichneten Kenntnisse für die Hauptthätigkeiten des menschlichen Lebens, die Selbsterhaltung, den Nahrungserwerb, die Erfüllung der Pflichten gegen die Nachkommenschaft und das Vaterland und für den Genuſs und das Verständnis der Kunst, dar. Zum Schluſs wird darauf hingewiesen, daſs die als wesentlich bezeichneten Kenntnisse nicht nur als Belehrung, sondern auch als Übung des Geistes den gröſsten Wert besitzen und namentlich die sittliche und religiöse Bildung am meisten fördern. Natürlich fördert nur die „wahre Wissenschaft die wahre Religiosität, und indem sie uns die Beschränktheit und Enge der menschlichen Erkenntnis nahe bringt und dadurch mit Demut erfüllt vor dem undurchdringlichen Dunkel, welches das Absolute umhüllt", steht sie „in stolzer Haltung gegenüber den Traditionen und Autoritäten der Menschen". Leider sind nur die Menschen bis auf den heutigen Tag noch nicht darüber einig geworden, welches die wahre Wissenschaft und die wahre Religion ist! Wenn übrigens der Verf., der den jetzigen Stand der Erziehung sehr mangelhaft findet, durch Belehrung aus den Gebieten der Physiologie, Psychologie und Biologie eine wesentliche Besserung herbeizuführen glaubt, so dürfte er ebenso sehr enttäuscht werden, wie wenn er durch Unterricht in der Sociologie bessere Bürger erziehen will. Derartige Belehrungen sind heutzutage leicht zu haben; was uns fehlt, ist nicht Kenntnis der Pflichten, sondern der Wille, sie auszuüben. Und diese Erwägung führt uns auf einen Gesichtspunkt, den wir in der ganzen Betrachtung sehr vermiſst haben. Die Erziehung kann nicht bloſs die Glückseligkeit des Einzelnen zur Aufgabe haben, auch das Allgemeine, die Gesellschaft, die Kirche, der Staat, erhebt Ansprüche, die in den Erziehungszweck aufgenommen werden müssen, auch wenn sie der Glückseligkeit des Einzelnen bisweilen schnurstracks widersprechen. Wie der Einzelne nun dazu gebracht wird, das egoistische Handeln aufzugeben und allgemeine Zwecke zu seinen eigenen zu machen, welches Wissen zur Beförderung dieser Gemütslage, zur Bildung des Willens, dienlich ist, das hat der Verf. bei Beantwortung seiner Frage gänzlich unerörtert gelassen. Hätte er die bezüglichen Aufstellungen der deutschen Pädagogik, z. B. die Definition Herbarts von dem Zwecke der Erziehung, gekannt oder berücksichtigt, so wäre seine Antwort eine minder einseitige geworden, so hätten namentlich die Geschichte und die alten Sprachen eine ganz entgegengesetzte Stellung erhalten.

In der zweiten Abhandlung konstatiert der Verf. zunächst die Veränderungen, wodurch sich die jetzt gebräuchlichen Unterrichtsmethoden von den früheren unterscheiden. Er findet als gemeinsamen Grundzug derselben die zunehmende Übereinstimmung mit

dem Verfahren der Natur, worin er das Prinzip der Pestalozzischen Methode in ihrer Reinheit erkennt. Auf Grund dieses Prinzips stellt er sodann eine Reihe von methodischen Grundsätzen auf. Als wesentlichen Kern derselben bezeichnet er das Streben, die Erziehung zu einem Prozefs der Selbstentwicklung zu machen, deren Vorzüge er in beredter Weise hervorhebt. Diesen Grundsätzen gemäfs verbreitet er sich eingehend über die Übung der Sinne in der frühesten Kindheit, die Einrichtung des Anschauungsunterrichts, die Einführung in den Zeichen- und geometrischen Unterricht. Man kann den vielen richtigen wenn auch für uns nicht neuen Bemerkungen des Verf.s zustimmen, ohne zu verkennen, dafs ihm eigentlich nur die Induktion für die Bildung des Verstandes wertvoll erscheint. Bekanntlich ist aber dieselbe nur zur Bildung richtiger Begriffe ausreichend, während im Leben die Deduktion, der die Verwertung der allgemeinen Begriffe obliegt, mindestens ebenso bedeutend ist. Das Pestalozzische Prinzip mit seinem wesentlich induktiven Verfahren hat sich bisher nur auf den elementaren Unterrichtsstufen als eigentlich fruchtbringend erwiesen; auch der Verf. hat für die höheren und komplizierteren Stufen keine Anwendung seiner Grundsätze versucht.

Im dritten Kapitel legt der Verf. sein System der sittlichen Erziehung dar. Zunächst ist zu bemerken, dafs er eine sittliche Erziehung nur für das Haus zu kennen scheint; die wichtigsten Resultate der neuern Pädagogik, z. B. Schleiermachers Ansichten von dem Werte der öffentlichen Schule für die Entwicklung des Gemeingefühls und Herbarts fruchtbaren Gedanken des erziehenden Unterrichts, vermifst ein deutscher Leser ungern. Seine Methode ist nun wesentlich eine Erweiterung des Rousseauschen Grundsatzes der natürlichen Strafen. Die natürlichen Rückwirkungen der Thaten des Kindes sind nach ihm das einzig zulässige Erziehungsmittel, dessen Wirksamkeit an einer Reihe von Beispielen zweckmäfsig erläutert wird. Der Hauptvorteil dieser Methode besteht ihm in dem dadurch herbeigeführten freundschaftlichen Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern. In dem Kreise der Handlungen, aus dem er seine Beispiele nimmt, ist die Sache ohne Bedenken; zweifelhafter wird schon der Wert des Verfahrens, wo er es auf einen Diebstahl anwendet, um zu beweisen, dafs auch schwerere Vergehen dieser Behandlung unterliegen können. Er sagt: „Die unmittelbare Folge ist die einer Ersatzgabe. Die mittelbare und schwerere Folge ist das Mifsfallen der Eltern". Wir konstatieren zunächst den Widerspruch, dafs auf S. 217 das Mifsfallen der Eltern im Gegensatz zu den natürlichen Folgen die zweite und untergeordnete Art der Bestrafung genannt wird, und möchten denn doch auch gegen eine Ersatzgabe als erste und unmittelbare Folge eines Diebstahls die allerschwersten Bedenken aussprechen. Weiteren Proben

der Anwendung bei schwereren sittlichen Vergehen unterzieht der Verf. sein Prinzip nicht. Will er aber Beifall und Mifsfallen der Eltern mit unter die natürliche Reaktion rechnen, so ist zu erwidern, dafs solche Gegenwirkungen nicht mit denen der unpersönlichen Dinge gleichzustellen sind, weil sie nach der Individualität und dem sittlichen Standpunkt der Eltern in jedem einzelnen Falle verschieden sein müssen, wie sie ja auch der Verf. selbst ausdrücklich als „eine zweite und untergeordnete Art der Bestrafung hinstellt, die, mäfsig angewendet, die erste und ursprüngliche schicklich ergänzen mag". Es folgt dann eine Reihe von Grundsätzen, die zwar an sich ganz richtig, aber nicht, wie der Verf. behauptet, aus dem Grundprinzip abgeleitet sind. Der Grundsatz S. 219 z. B.: „Sei sparsam mit Befehlen", gehört nicht in das Gebiet der Zucht, wie die natürlichen Strafen, sondern in das der Regierung; der erste: „Erwarte von einem Kinde nicht einen hohen Grad sittlicher Güte", ist eine psychologische Wahrheit. Was sein Grundprinzip der sittlichen Erziehung selbst betrifft, so ist dies offenbar gänzlich unzureichend, da es im günstigsten Falle nur die Verhütung des Bösen bewirkt. Die Frage, was geschehen könne, um positiv das Gute im Kinde zu fördern, wird nicht einmal aufgeworfen, geschweige denn beantwortet. Aus den bezüglichen Ausführungen von Herbart, Schleiermacher, Waitz, Beneke ist bekannt, dafs der Grundsatz, die natürlichen Folgen des Handelns eintreten zu lassen, schon als blofses Strafsystem nicht nur unzureichend, sondern in manchen Fällen geradezu sittlich verwerflich ist und dem gesunden Gefühl widerspricht. Was soll man von dem Versuch erwarten, eine Strafmethode von beschränktem Wert zum einzigen Prinzip des komplizierten Verfahrens der ganzen sittlichen Erziehung zu machen? Ein Glück, dafs auch in der Erziehung die Praxis nicht zu warten braucht, bis die Theorie das Richtige gefunden hat.

Was der Verf. im 4. Kapitel von der leiblichen Erziehung sagt, verdient die ernsteste Erwägung. Uns dürften besonders zwei Punkte interessieren. Mit Recht beklagt er das Verschwinden der freien Spiele, eine Erscheinung, die auch bei uns konstatiert wird, und wofür die künstlich eingeführten und überwachten Spiele, so wohlthätig sie in besonderen Verhältnissen wirken mögen, schwerlich einen allgemeinen Ersatz bringen werden. Sehr beachtenswert ist auch der Nachweis von dem geringen Werte des Turnens im Vergleich zu dem freien Spiele der Kinder. Der zweite für uns Deutsche besonders interessante Punkt ist, dafs der Verf. auch in England ein Herabsinken der körperlichen Tüchtigkeit bei der jungen Generation konstatiert und den Grund für diese bedenkliche Erscheinung vorzugsweise in dem Überma[illegible]s geistiger Arbeit findet. Besonders macht er auf das physiologische Gesetz aufmerksam, dafs zwischen Wachstum und Entwickelung ein Antagonismus stattfindet, dafs also auch

dem Verfahren der Natur, worin er das Prinzip der Pestalozzischen Methode in ihrer Reinheit erkennt. Auf Grund dieses Prinzips stellt er sodann eine Reihe von methodischen Grundsätzen auf. Als wesentlichen Kern derselben bezeichnet er das Streben, die Erziehung zu einem Prozefs der Selbstentwicklung zu machen, deren Vorzüge er in beredter Weise hervorhebt. Diesen Grundsätzen gemäfs verbreitet er sich eingehend über die Übung der Sinne in der frühesten Kindheit, die Einrichtung des Anschauungsunterrichts, die Einführung in den Zeichen- und geometrischen Unterricht. Man kann den vielen richtigen wenn auch für uns nicht neuen Bemerkungen des Verf.s zustimmen, ohne zu verkennen, dafs ihm eigentlich nur die Induktion für die Bildung des Verstandes wertvoll erscheint. Bekanntlich ist aber dieselbe nur zur Bildung richtiger Begriffe ausreichend, während im Leben die Deduktion, der die Verwertung der allgemeinen Begriffe obliegt, mindestens ebenso bedeutend ist. Das Pestalozzische Prinzip mit seinem wesentlich induktiven Verfahren hat sich bisher nur auf den elementaren Unterrichtsstufen als eigentlich fruchtbringend erwiesen; auch der Verf. hat für die höheren und komplizierteren Stufen keine Anwendung seiner Grundsätze versucht.

Im dritten Kapitel legt der Verf. sein System der sittlichen Erziehung dar. Zunächst ist zu bemerken, dafs er eine sittliche Erziehung nur für das Haus zu kennen scheint; die wichtigsten Resultate der neuern Pädagogik, z. B. Schleiermachers Ansichten von dem Werte der öffentlichen Schule für die Entwicklung des Gemeingefühls und Herbarts fruchtbaren Gedanken des erziehenden Unterrichts, vermifst ein deutscher Leser ungern. Seine Methode ist nun wesentlich eine Erweiterung des Rousseauschen Grundsatzes der natürlichen Strafen. Die natürlichen Rückwirkungen der Thaten des Kindes sind nach ihm das einzig zulässige Erziehungsmittel, dessen Wirksamkeit an einer Reihe von Beispielen zweckmäfsig erläutert wird. Der Hauptvorteil dieser Methode besteht ihm in dem dadurch herbeigeführten freundschaftlichen Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern. In dem Kreise der Handlungen, aus dem er seine Beispiele nimmt, ist die Sache ohne Bedenken; zweifelhafter wird schon der Wert des Verfahrens, wo er es auf einen Diebstahl anwendet, um zu beweisen, dafs auch schwerere Vergehen dieser Behandlung unterliegen können. Er sagt: „Die unmittelbare Folge ist die einer Ersatzgabe. Die mittelbare und schwerere Folge ist das Mifsfallen der Eltern". Wir konstatieren zunächst den Widerspruch, dafs auf S. 217 das Mifsfallen der Eltern im Gegensatz zu den natürlichen Folgen die zweite und untergeordnete Art der Bestrafung genannt wird, und möchten denn doch auch gegen eine Ersatzgabe als erste und unmittelbare Folge eines Diebstahls die allerschwersten Bedenken aussprechen. Weiteren Proben

der Anwendung bei schwereren sittlichen Vergehen unterzieht der Verf. sein Prinzip nicht. Will er aber Beifall und Mifsfallen der Eltern mit unter die natürliche Reaktion rechnen, so ist zu erwidern, dafs solche Gegenwirkungen nicht mit denen der unpersönlichen Dinge gleichzustellen sind, weil sie nach der Individualität und dem sittlichen Standpunkt der Eltern in jedem einzelnen Falle verschieden sein müssen, wie sie ja auch der Verf. selbst ausdrücklich als „eine zweite und untergeordnete Art der Bestrafung hinstellt, die, mäfsig angewendet, die erste und ursprüngliche schicklich ergänzen mag". Es folgt dann eine Reihe von Grundsätzen, die zwar an sich ganz richtig, aber nicht, wie der Verf. behauptet, aus dem Grundprinzip abgeleitet sind. Der Grundsatz S. 219 z. B.: „Sei sparsam mit Befehlen", gehört nicht in das Gebiet der Zucht, wie die natürlichen Strafen, sondern in das der Regierung; der erste: „Erwarte von einem Kinde nicht einen hohen Grad sittlicher Güte", ist eine psychologische Wahrheit. Was sein Grundprinzip der sittlichen Erziehung selbst betrifft, so ist dies offenbar gänzlich unzureichend, da es im günstigsten Falle nur die Verhütung des Bösen bewirkt. Die Frage, was geschehen könne, um positiv das Gute im Kinde zu fördern, wird nicht einmal aufgeworfen, geschweige denn beantwortet. Aus den bezüglichen Ausführungen von Herbart, Schleiermacher, Waitz, Beneke ist bekannt, dafs der Grundsatz, die natürlichen Folgen des Handelns eintreten zu lassen, schon als blofses Strafsystem nicht nur unzureichend, sondern in manchen Fällen geradezu sittlich verwerflich ist und dem gesunden Gefühl widerspricht. Was soll man von dem Versuch erwarten, eine Strafmethode von beschränktem Wert zum einzigen Prinzip des komplizierten Verfahrens der ganzen sittlichen Erziehung zu machen? Ein Glück, dafs auch in der Erziehung die Praxis nicht zu warten braucht, bis die Theorie das Richtige gefunden hat.

Was der Verf. im 4. Kapitel von der leiblichen Erziehung sagt, verdient die ernsteste Erwägung. Uns dürften besonders zwei Punkte interessieren. Mit Recht beklagt er das Verschwinden der freien Spiele, eine Erscheinung, die auch bei uns konstatiert wird, und wofür die künstlich eingeführten und überwachten Spiele, so wohlthätig sie in besonderen Verhältnissen wirken mögen, schwerlich einen allgemeinen Ersatz bringen werden. Sehr beachtenswert ist auch der Nachweis von dem geringen Werte des Turnens im Vergleich zu dem freien Spiele der Kinder. Der zweite für uns Deutsche besonders interessante Punkt ist, dafs der Verf. auch in England ein Herabsinken der körperlichen Tüchtigkeit bei der jungen Generation konstatiert und den Grund für diese bedenkliche Erscheinung vorzugsweise in dem Übermafs geistiger Arbeit findet. Besonders macht er auf das physiologische Gesetz aufmerksam, dafs zwischen Wachstum und Entwickelung ein Antagonismus stattfindet, dafs also auch

eine zu frühe Entwickelung des Gehirns nur auf Kosten seines spätern Wachstums geschehen könne. Eine Überbürdung in diesem Sinne, wenigstens die „sehr nahe liegende Gefahr der Überspannung“ giebt bekanntlich Schrader Verf. d. h. Sch. S. 22 auch für unsere Verhältnisse zu.

Soll Referent ein Gesamturteil über das Buch geben, das übrigens durch die Sorgfalt des Übersetzers in der 2. Auflage entschieden gewonnen hat, so würde er in ihm eine Bereicherung der deutschen pädagogischen Litteratur nicht erblicken können. Nur insofern möchte er ihm eine weitere Verbreitung wünschen, als es die Erwartung des Herausgebers erfüllt, „dafs es den Deutschen die Anregung geben könnte, sich einmal hinsichtlich der oft genug genannten und doch so wenig gekannten Pädagogik in der eigenen Heimat umzusehen“.

**Schulreden, bei der Entlassung von Abiturienten in den Jahren 1875 bis 1881 in Stettin gehalten von Franz Kern, Direktor des Stadtgymnasiums in Stettin. Stettin, Dannenberg, 1881. 8. 68 S.**

Das vorliegende Buch bietet 14 Entlassungsreden und eine Ansprache an die Schüler vom 8. Juni 1878, die auf Veranlassung des Mordversuchs gegen Kaiser Wilhelm gehalten worden ist. Unmittelbar aus dem Gedankenkreise der Schule erwachsen, bisweilen geradezu an den behandelten Stoff anknüpfend, gewähren diese Ansprachen einen wohlthuenden Einblick in diejenige Thätigkeit der Schule, die am wenigsten äufserlich hervortritt, aber von dem nachhaltigsten Wert ist, in ihr Wirken auf die sittliche Bildung. Der Redner knüpft seine Ausführungen meist an ein leicht sich einprägendes Citat aus der alten oder neuen Litteratur und weifs dieselben in einfacher, ansprechender Form zu einer ernsten Mahnung für die abgehenden Schüler zu gestalten. So stellen diese von sittlichem Ernst getragenen und von warmer Liebe zu den Schülern durchwehten Worte, wie sie das letzte Thun der Schule sind, auch gleichsam den Gipfel und die Blüte ihrer gesamten Wirksamkeit dar. Das gut ausgestattete Werkchen wird nicht nur in den Kreisen der näher Beteiligten eine freundliche Erinnerung an den Verf. sein, der mit der 14. Entlassungsrede zugleich seine Abschiedsworte an Lehrer und Schüler der Anstalt richtet, sondern kann auch allen denen warm empfohlen werden, die für diese Seite des Schullebens ein Interesse haben.

**Dramatische Aufführungen in den Schwarzburg-Rudolstädtischen Schulen vornehmlich im 17. und 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der Schul-Comödie von Prof. Dr. B. Anemüller, F. geh. Archivar und Bibliothekar, Rudolstadt, Müllersche Buchhandlung. 1882. 8. 45 S.**

Wesentlich neue Gesichtspunkte zur Beurteilung der Schulkomödie will das vorliegende Schriftchen nicht bieten, sein Zweck

ist nachzuweisen, dafs auch an den schwarzburgischen Schulen derartige Aufführungen üblich gewesen sind. Die älteste wird aus Rudolstadt bald nach der Reformation erwähnt, ebenso aus Königsee ein Spiel vom verlornen Sohn vom Jahre 1557. Bestimmtere Nachrichten finden sich erst vom Jahre 1682 an für Frankenhausen und vom Jahre 1687 an für Rudolstadt. An ersterer Schule eröffnet der sehr thätige Rektor M. Joh. Hofmann die Aufführungen mit einem „nützlichen und erbaulichen Schauspiel von fürsichtiger und unfürsichtiger Erziehung der heranwachsenden Jugend". Der Verf. giebt Titel und Inhalt der aufgeführten Stücke, soweit sie nicht von Plautus und Terenz sind, nach den Einladungsschriften an. Zum Teil sind Stücke älterer Dichter, z. B. des Nic. Frischlin, benutzt worden. Mit dem Jahre 1723 folgt eine längere Unterbrechung der Aufführungen, bis sie 1768 von dem Konrektor Schönheyde in Rudolstadt wieder aufgenommen werden. Diese dauern bis 1791, fallen jedoch nicht mehr unter den Begriff der Schulkomödie, insofern Stücke von Lessing, Hollberg, Iffland u. a., sogar Operetten und komische Opern dargestellt werden. Den Schlufs bildet eine Erwähnung der dramatischen Aufführungen, die in den letzten Jahren in Rudolstadt veranstaltet worden sind.

Schleiz. Meier.

---

Lateinische Exercitien. Im Anschlufs an Cäsars Bellum Gallicum I—VII und Ellendt-Seyfferts lateinische Schulgrammatik § 234—342. Von Dr. Carl Venediger. Bremen, Verlag von M. Heinsius, 1881. 31 S. 8. 0,60 M.

Verf. sagt in der Vorrede, dafs er bei Ausarbeitung dieser Exercitien dem Grundsatze Schraders (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 340) gefolgt sei: „Die Exercitien haben sich nach sprachlicher Form und Richtung stets sowohl an den gelesenen Schriftsteller wie an das grammatische Pensum anzuschliefsen; sie haben das Bette zu bilden, in welchem beide in eins fliefsen." Da dieser Grundsatz sich allgemeiner Anerkennung erfreut, so ist die Herausgabe von Übungsstücken, welche demselben folgen, als Versuch einer praktischen Ausführung desselben nicht mehr an und für sich verdienstlich, sondern die Wertschätzung des Gegebenen mufs lediglich von der Qualität desselben abhängen, d. h. von der Beantwortung der Frage, in welchem Grade es dem Buche gelingt, dem Fachlehrer Erleichterung zu schaffen und als Muster zu dienen.

Die Methode derartiger Exercitien beruht darauf, dafs die in der Schule während der Lektürestunden gelesenen Kapitel nach Inhalt und Phraseologie zu einer Aufgabe verwandt werden, welche eine möglichst vielseitige Einübung der in den Grammatikstunden während desselben Zeitraums erlernten Regeln darbietet. Nach und nach verwebt sich das ganze Pensum des Lektüre-

stoffes mit dem vorgeschriebenen grammatischen Pensum zu einer, man könnte sagen, grammatischen Paraphrase des Schriftstellers. Der Hauptwert solcher Übungsbeispiele mufs also in der Kontinuität derselben liegen. Aber es läfst sich nicht erwarten, dafs die ein Mal mit Rücksicht auf gegebene Umstände angefertigte Verarbeitung auch unter anderen Verhältnissen passend ist; verschieden müssen in den einzelnen Semestern selbst bei derselben Klassenstufe der Umfang der Lektüre und die Behandlung des grammatischen Materials sein. Selbst wenn man jedes Buch des Bellum Gallicum oder jeden Kanon ausgewählter Stücke desselben in der angedeuteten Weise grammatisch paraphrasierte, könnte man nicht auf praktische Verwendung für alle Fälle rechnen. Immerhin aber mufs man bei dem Versuche einer Lösung dieser Aufgabe eine grofse Reichhaltigkeit von Stücken im Auge haben. Welcher Lehrer dieses Faches wäre nicht imstande, eine Reihe eigener Bearbeitungen zu bieten, welche aus dem Bedürfnis erwachsen sind? Auf die Fülle kommt es an.

Fortlaufende Behandlung des Autors und reiche Auswahl wären also die nächsten Anforderungen. Weiterhin wird man eine zweckmäfsige Benutzung der Phraseologie desselben erwarten. Und da diese Exercitien, in welchen der Gewinn beider Seiten des sprachlichen Unterrichtes niedergelegt wird, umgekehrt wieder auf beide befruchtend zurückwirken sollen, so mufs man wünschen, dafs durch dieselben nicht nur die abstrakten Regeln der Grammatik konkrete Anschaulichkeit erhalten, sondern auch dafs sie der Erklärung und dem Verständnis des Gelesenen dienen. Schliefslich teilen sie mit allen Exercitien das Erfordernis möglichst grofser Ausbeutung des grammatischen Pensums.

Wenn man mit diesen Voraussetzungen an die Prüfung des Büchleins herangeht, so ist man zunächst durch den geringen Umfang desselben überrascht. Auf nur 31 Seiten enthält es 67 Übungsstücke. Weiterhin ist die Anlage desselben folgende: Ein Inhaltsverzeichnis giebt an, dafs alle Kapitel der Grammatik, von den Temporibus bis zum Gerundivum und Supinum den Paragraphen bei Ellendt-Seyffert folgend, der Reihe nach behandelt sind. Über jedem einzelnen Übungsstücke sind Buch und Kapitel des Bellum Gallicum, auf welches es sich bezieht, und die betreffenden Paragraphen der Grammatik angegeben. So handelt beispielsweise in dem auf die Tempora bezüglichen Teile Stück 1 über B. G. II 15 ff., St. 2 über II 13 ff; St. 3 über I 44; St. 4 über II 4 u. s. w.

Diese Anlage erscheint unpraktisch, wenn man Übungsstücke im Sinne Schraders vor Augen hat. Der Lehrer erklärt in den Lektürestunden, ich will sagen, das II. Buch oder Teile desselben; das Pensum schreibt ihm für die grammatischen Lektionen zunächst die Lehre von den Temporibus vor; der Anfang des Büchleins erregt in ihm die Erwartung, er werde bei der Ver-

schmelzung beider Teile hier eine Unterstützung finden. Aber die Stücke folgen keineswegs auch nur annähernd der Lektüre; mit jeder neuen Aufgabe springt Verf. in eine andre Partie des Bellum Gallicum; nicht die Kontinuität der Darstellung wird berücksichtigt, sondern in einem grammatischen Kapitel werden aus allen Büchern zusammengewürfelte Abschnitte behandelt. Wenn ich die fortlaufende Bearbeitung eines bestimmten Buches vor mir sähe, so könnte ich mich in der Behandlung der Grammatik dem Verf. accommodieren; man ist nicht streng an die Reihenfolge der Paragraphen gebunden; aber ich kann mich nicht, um sein Übungsbuch zu benutzen, mit der Lektüre bald hierhin, bald dorthin wenden. Es fehlt mir an jeder Übersicht, in welchem Umfange die einzelnen Bücher bearbeitet sind. Nicht nach den Paragraphen der Grammatik, sondern nach den Büchern des Bellum Gallicum hätte die Anlage der Schrift erfolgen müssen.

Wenn man nun diese für die praktische Benutzung durchaus notwendige Zusammenstellung anfertigt, so ergiebt sich, dafs die einzelnen Bücher nicht in zweckentsprechender Weise herangezogen worden sind.

Zunächst nämlich sind Buch VI und besonders VII nur berührt; aber auch in den übrigen Büchern zeigen sich erhebliche Lücken, ohne dafs man einen Grund für dieselben in dem bezüglichen Inhalt vermuten könnte. Und dazu kommt, dafs die Kapitelangaben des Verf.s unzuverläfsig sind. Wo er ein Kapitel angiebt, benutzt er nicht selten mehrere (z. B. St. 12, 25, 30, 34, 39, 45, 48, 50, 54, 60, 64); wo er das Zeichen f. anwendet, bezieht er sich oft trotzdem auf mehr als ein folgendes (z. B. St. 18, 23); sogar, wo er ff. setzt, behandelt er nicht selten nur eines oder nur zwei (z. B. St. 8, 19, 24, 36, 38, 44, 46, 52, 66); ferner mufs es statt V 34, 35 in St. 41 heifsen: V 31, 32. Ergänzt man nun die ungenauen Angaben in den Kapitelüberschriften, so findet man die einzelnen Bücher in folgenden Partieen behandelt: I 2—4; 2—3; 6—7; 13; 15—17; 17; 25—26; 30—33; 30; 36; 39—40; 44; 44; 48—50; 51—52. — II 1—3; 1—2; 3; 4—5; 5; 5—9; 7—8; 10—11; 10—11; 12—13; 13—14; 13—16; 16—17; 15—19; 19—22; 21; 28—31; 32—35. — III 1—6; 7—9; 9; 17—19; 23—24; 28—29. — IV 6—7; 9—11; 13; 18; 19; 18—19; 20—21; 22—23; 30. — V 3—4; 8—9; 17—18; 22—23; 24; 27; 29; 31—32; 38—40; 39—41; 42—43; 44; 49; 58. — VI 12; 23—24; 35—37. — VII 63.

St. 9 bezieht sich fast auf das ganze 1. Buch; St. 67 auf I—VI; man weifs freilich nicht recht, wie man dies verstehen soll; denn es ist durchaus keine Rekapitulation, und die Überschrift beruht vielleicht auf einem Versehen.

Von VII ist also nur ein Kapitel bearbeitet worden. Auf eine solche Ungleichheit in der Behandlung der einzelnen Bücher hätte Verf. wenigstens in der Vorrede aufmerksam machen sollen.

Was die Stücke im einzelnen betrifft, so würde man wünschen, dafs in einer gröfseren Anzahl derselben bestimmte grammatische Erscheinungen (wenige Paragraphen) eingeübt würden, anstatt dafs sie sich auf ganze Kapitel der Grammatik beziehen.

Gegen den etwaigen Vorwurf, dafs die Stücke zu leicht seien, dafs in einem Stücke nicht alle Sätze der Überschrift entsprechen, entschuldigt sich Verf. in der Vorrede. Er habe jede Künstelei, die besonders der dem Stoffe angemessenen einfachen Ausdrucksweise eines Cäsar widerspricht, vermeiden wollen. Indessen, da uns in derartigen Aufgaben auch die Sprache nicht einfach „in ihrem lebendigen Organismus" entgegentritt, sondern stets mit dem Beigeschmack eines fremden, hineingetragenen Zweckes, so wird sich aller Anschein von Künstlichkeit nicht vermeiden lassen. Auch diese Stücke sind nicht frei davon. Ich erinnere an St. 60 (V 4), wo der Satz: *Caesar etsi intellegebat, qua de causa ea dicerentur quaeque eum res ab instituto consilio deterreret, tamen, ne aestatem in Treveris consumere cogeretur, omnibus ad Britannicum bellum rebus comparatis Indutiomarum ad se venire iussit*, in folgende Fragen aufgelöst wird: „Glaubt ihr vielleicht, ich wüfste nicht, weshalb ihr dies sagt? Hat nicht etwas ganz anderes euern Herrn von seinem schon gefafsten Plane abgewendet? Indessen wer wird die Sommerzeit im Gebiet der Treverer hinbringen, während doch alle Vorbereitungen zum Kriege gegen Britannien getroffen sind?" — Hier ist aufserdem jedenfalls die Haltung Cäsars unrichtig gefafst, insbesondere wenn man das gleich folgende *consolatus Indutiomarum* berücksichtigt. Ebenso seltsam ist die Frage St. 62: „Warum sollte nicht Cäsar, nachdem dies bekannt wurde, in Gallien mehr Ruhe gehabt haben?"

Überhaupt aber kann die Erzielung der Einfachheit hier nicht Prinzip sein, da es sich weniger um eine Wiedergabe der Darstellung Cäsars als um eine Erörterung und Erklärung derselben handelt; und gerade diesem Zwecke können die Wendungen, welche die grammatischen Regeln vorschreiben, sehr wohl dienen.

Weit wichtiger ist, dafs die Erzählung durchaus sachgemäfs verfährt und insbesondere nicht gegen die richtige Auffassung verstöfst. Allerdings müssen Abweichungen erlaubt sein; man wird motivieren, auslassen, erweitern dürfen, aber doch nur in ganz sinngemäfser Weise. Wie die einzelnen Stücke aus dem Zusammenhange herausgerissen sind, so machen auch sie wiederum im einzelnen oft nicht den Eindruck einheitlicher Darstellung, sondern an einander gereihter Sätze. In St. 35 hätte wenigsens vor „Nachdem Cäsar bemerkt hatte, dafs er Mangel an Getreide leide" u. s. w. ein Absatz gemacht werden sollen; in St. 22 (I 25) „Bevor die Römer die Schlacht begannen, warfen schon die Feinde ihre Schilde weg", müfste das letztere näher motiviert werden, da sonst Feigheit als Motiv vermutet werden mufs.

Übrigens ist auch weder das „bevor“ noch statt des *multi* des Textes „die Feinde“ richtig. — St. 29 (II 5). „Sobald er dann erfuhr, dafs sie alles, was er ihnen befohlen hätte, zur bestimmten Zeit thun würden“ für das lateinische *quae omnia ab his diligenter ad diem facta sunt* — pafst nicht in den Zusammenhang. — St. 6 (II 8). „Er wünschte ein Treffen zu vermeiden. Es wäre zu weitläufig zu erzählen, wie oft er das Heer in Schlachtordnung aufgestellt hat. Endlich, nachdem ein Reitertreffen geliefert worden war“ ist nicht verständlich. — St. 19 (II 11) „weil sie nicht fürchteten von Cäsar angegriffen zu werden, so marschierten sie nicht in Reih und Glied.“ Hier wird dem „fürchten“ zu Liebe ein anderes Motiv für das bei Cäsar erwähnte untergeschoben. — St. 27 (II 29). Auffallend ist: „trugen sie kein Bedenken, alle ihre Städte und festen Plätze anzuzünden.“ — St. 38 (IV 6) ist es unnatürlich, dafs die eignen Entschlüsse Cäsars als eine Ermahnung, die er erhält, hingestellt werden; insbesondere, dafs man ihm sagen dürfte: „ihnen zu befehlen ziemt sich für einen klugen Feldherrn.“ — St. 63 (IV 21). Weshalb wird die Gesandtschaft an Cäsar dem Volusenus vindiziert? — St. 60 (V 3). „Ist vielleicht irgend ein Wald ... geeigneter, der in ungeheurer Länge bis in das Gebiet der Remer sich erstreckt?“ Man sollte nach „geeigneter“ erwarten: „als dieser“ und für „in das Gebiet“: „an d. G.“ — St. 45 (V 8) „sondern gleichen Schritt mit den Kriegsschiffen hielten“, ist unverständlich, wenn man Cäsars: *vectoriis gravibusque navigiis* ausläfst. — St. 42 (V 27) „es war meiner unwürdig von der Menge gezwungen zu werden. Deshalb hat es mir nicht gefallen abzuwarten, bis dies geschehen würde“ widerspricht dem *sed coactu civitatis* Cäsars. — St. 41 (V 31. 32). „Sie sagten (die Soldaten), sie wollten lieber bis zur Mitternacht hin- und herstreiten als im Lager bleiben.“ Der Gedanke, an und für sich schon seltsam, wird durch das „als im Lager bleiben“ geradezu verkehrt; denn die Soldaten sind selbst geteilter Meinung und wünschen, wie auch Verf. kurz vorher bemerkt, nur Eintracht und einheitlichen Entschlufs. Nicht weniger auffallend ist der folgende Satz, besonders: „da er wünschte, die Gunst der Soldaten sich zu erhalten, so gab er die Hand als Zeichen, dafs er besiegt sei.“ Von diesem Motive steht bei Cäsar nichts, und es ist der Sache nicht angemessen. — (Sie) „begannen auf den Hinterhalt der Feinde loszugehn. Diese aber hatten nicht aufgehört, in einem Hinterhalt auf den Abmarsch der Römer zu warten“. Hier würde man wenigstens wünschen: „Denn diese hatten nicht aufgehört.“ — St. 40 (V 29) „die Carnuten haben den Plan gefafst, den Tasgetius zu töten“ kann nicht nach erfolgter Ermordung desselben gesagt werden und entspricht nicht dem *consilium fuisse capturos* Cäsars. — „Es ist sehr günstig, dafs der Rhein in unmittelbarer Nähe ist“ ist unverständlich. Für wen günstig? Etwa für die bedrängten Römer? Vielmehr für

die Germanen, für die Römer aber ungünstig. — Bis zum Schlufs erhalten wir nur abgerissene Sätze statt der gerade hier äufserst scharfen und konsequenten Satzfolge bei Cäsar. Was soll z. B. heifsen „Mir allein ist es gestattet, gerettet zu sein"? — St. 51 (V 40). Dafs die Soldaten den Befehlshaber ermahnen, sie gegen den Feind zu führen, erscheint unangemessen. Anders bei Cäsar; nur sich selbst zu schonen mahnen sie den Cicero.

Der besonderen Schwierigkeit, welche derartige Exercitien dadurch bieten, dafs man der Kontinuität halber oft genötigt ist, Regeln in einen Stoff zu tragen, welcher der Aufnahme derselben nicht günstig ist, konnte Verf. bei seinem Verfahren nicht ausgesetzt sein. Auch macht er wiederholt einen sehr glücklichen Gebrauch von manchen hierzu vornehmlich verwendbaren Kapiteln, um eine besondere Seite grammatischer Gesichtspunkte zur Anschauung zu bringen; z. B. St. 37 und 63.

Dagegen vermifst man ganz eine ausreichende Einübung der Oratio obliqua; denn die beiden Stücke 58 und 59 (I 17 und 44) sind ziemlich anschliefsende direkte Wiederholungen der indirekten Reden bei Cäsar. Dies kann aber nicht als Übung in der Oratio obliqua betrachtet werden. Vielmehr erleichtert es nur die stets gebotene lateinische Umwandlung der Oratio obliqua in die recta. Sollte dieser deutsche Text die Bestimmung haben, von dem Schüler lateinisch in die Oratio obliqua umgewandelt zu werden, so ist die Aufgabe zu leicht, da es fast auf eine Wiedergabe des Autors mit wenigen Auslassungen hinauskäme.

An Druckfehlern ist bemerkt worden: St. 37, Z. 15 für feindlichste: friedlichste (*in pacatissimam partem*); St. 39, Z. 6 das Cäsar nicht zögern werde, statt dafs; St. 63, letzte Zeile: er meldete alles, was er nur mufste; soll heifsen wufste.

Das zusammenfassende Urteil würde lauten: die Arbeit mag als Exercitienmaterial im gewöhnlichen Sinne manchem willkommen sein; aber eine wirkliche Lösung der Schraderschen Aufgabe ist sie nicht.

Landsberg a. W. P. Goldscheider.

Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt für die unteren Stufen von Dr. Gustav Dzialas. Erster Teil: Das Nomen und das regelm. Verbum excl. der Verba liquida. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1881. 68 S. Text u. 45 S. Wörterverzeichnis. Zweiter Teil: Verba liquida, Verba auf *μι* und Verba anomala. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1881. 96 S. Text u. 46 S. Wörterverzeichnis.

Verf. hat sich als Anhänger der sogenannten Curtiusschen Methode beim griechischen Elementarunterricht in seinen beiden Übungsbüchern vorzugsweise der Grammatik von Koch angeschlossen. Die Berechtigung dieser Methode, welche im allgemeinen in der Bildung der Flexionsformen mehr Gewicht auf die sprachgeschichtliche Entstehung derselben legt und bei der Lehre vom regel-

mäfsigen Verbum nicht die bekannten 3 Hauptklassen, sondern die einzelnen Tempusstämme als Haupteinteilungsgrund aufstellt, zu bestreiten, wird niemandem einfallen; gewisse Bedenken aber gegen dieselbe drängen sich namentlich bei dem Studium der genannten beiden Bücher sehr lebhaft auf. Man ist darüber einig, dafs bei der Erlernung des griechischen Verbums dem Schüler vor allem ein klares Bewufstsein der Endungen beigebracht werden mufs; begegnen doch noch in den mittleren Klassen oft genug in den Verbalformen Fehler, die in mangelnder Klarheit über die eigentlichen Endungen ihren Grund haben. Da sich aber in der griech. Verbalflexion die Tempuscharaktere und Personenendungen nirgends deutlicher als beim Verbum purum zeigen, so wird es gewifs empfehlenswert sein, durch die vollständige Erlernung dieses Verbums dem Schüler erst eine klare und feste Grundanschauung über jene Elemente zu verschaffen, ehe man dieselbe durch die Flexion der Verba muta gleichsam wieder verdunkeln läfst. Auch wird man die Tempusbildung der Verba muta, als etwas zum Teil sehr Schwieriges (auf S. 24 im 1. Teile des Übgsb. wird von dem Schüler die Bildung des Inf. Perf. Pass. von *ὑπερεκπλήσσω* verlangt!), dem Anfänger so lange wie möglich ersparen und aus diesem Grunde gut thun, die bei weitem leichter zu begreifende Tempusbildung der Verba pura vorerst zu Ende zu führen. Wenn endlich darauf Wert gelegt werden mufs, dafs der Schüler, nachdem er die regelmäfsige Verbalflexion kennen gelernt hat, auch von allen gelernten Verben sämtliche Tempora bilden kann und bilden darf, so ergeben sich bei der behandelten Methode grofse Mifsstände.

Während dieselben in der ersten Auflage noch stark hervortraten, sind sie in der zweiten zum Teil beseitigt, gänzlich aufgehoben noch nicht. Mehrere Sätze, welche anomale Verba, wie *ἀποθνήσκω* und *ἀποτέμνω* enthielten, sind fortgelassen, und es ist Sorge getragen, dafs das Erlernen vieler Verba, die über den Bereich des ersten Teiles hinausliegen, nicht gerade als Klassenpensum verlangt werden mufs. Während nämlich in der ersten Aufl. in einem besondern Teile die zu jedem Stücke erforderlichen Vokabeln sämtlich verzeichnet waren, sind in der zweiten in dem Abschnitte „Wörter zum Auswendiglernen“ nur die meisten der in den Übungssätzen vorkommenden Vokabeln in einer der Reihenfolge dieser Stücke entsprechenden Ordnung angegeben; für den Rest ist der Schüler auf zwei neu hinzugefügte und alle Wörter in alphabetischer Folge enthaltende Verzeichnisse hingewiesen. Nur in diesen sind diejenigen Vokabeln zu finden, deren unumschränkter Gebrauch auf den unteren Stufen die Schüler zu falscher Formbildung verleiten könnte. Indessen finden sich in den griechischen Übungssätzen doch immer noch Verba liquida und anomala, und es wird um so weniger zu vermeiden sein, dafs die Schüler dieselben anzuwenden suchen, als einige derselben,

wie φθείρω, φέρω, μάχομαι, βάλλω, ἀγγέλλω, in den ersten Stücken sogar recht häufig vorkommen. Wenn Verf. sich nicht entschlofs, solche Wörter ganz fortzulassen, was sehr wohl geschehen konnte, so mufsten in den deutschen Sätzen die Schüler, wenigstens soweit es möglich war, auf das griech. Imperf. oder auf ein Verbum hingewiesen werden, dessen Flexion ihnen bekannt sein kann. Aufserdem aber werden in den deutschen Sätzen eine beträchtliche Anzahl von Formen verlangt, deren Bildung nicht umgangen und doch auch einer Unregelmäfsigkeit wegen von dem Schüler nicht erwartet werden kann: S. 35 als die Karth. gehört hatten; S. 35, 45 u. 50 es war befohlen worden; S. 49 man mufs hören; S. 62 als er sah; S. 55 man mufs wählen; in vielen anderen Fällen müssen auch hier die dem Gedanken oft nicht entsprechenden Imperfecta statt der eigentlich notwendigen Aoriste eintreten. Auch hier wird also in einer neuen Aufl. noch manches gebessert werden können. Um schliefslich noch eine beiden Teilen des Buches gemeinsame Eigenheit hervorzuheben, so ist es die Beschränkung auf den vorliegenden Zweck der Formbildung, das Übersehen jeder andern Rücksicht und aller weiteren Unterrichtsziele, wodurch sich das Buch zur Zeit noch wenig empfiehlt. Mehrfach begegnen Wörter, deren Einprägung von dem Schüler durchaus nicht gewünscht werden kann, wie βουλεύω rate, οἱ πρεσβευταί die Gesandten, πειράω versuche; ferner syntaktische Verbindungen, die zum Teil unrichtig, zum Teil nicht mustergültig sind, wie im ersten Teile: S. 42 ταὐτοῦ ἦρος Γύλιππος ἦκεν εἰς Συρ., S. 31 ποταμὸς πολλοῦ ὤν ὕδατος, S. 42 ὅσα ὠκίζοντο ἔθνη, S. 15 τὰ τέκνα πείσονται, S. 50 νομίζω φίλτατον εἶναι τὰ τέκνα, S. 35 πατρὶς ἐστι τιμιώτερον, S. 16 ἐκέλευσαν συγγράψαι νόμους καθ' οὓς πολιτεύσοιντο, S. 19 οἱ ἄνθρωποι χαλεπῶς φέροντες τὸν θεὸν τὸ μέλλον κεκαλυφέναι, S. 46 οἱ Ἀθηναῖοι προθυμότερον ἐξέλιπον τὴν πόλιν. Endlich sind für die richtige Behandlung relativer, temporaler und hypothetischer Nebensätze in viel zu spärlicher und inkonsequenter Weise Andeutungen gemacht. Fast jede Seite des Buches bietet hierfür Belege. Um nur deren einen anzuführen, so steht S. 14 des zweiten Teiles: „Diejenigen Städte werden gut verwaltet, in denen die Übelthäter bestraft werden" (Conj. mit ἄν), und 5 Sätze vorher ohne diesen Zusatz: „Was du nicht (μή) hingelegt hast (Aor. Med)., das nimm nicht weg." Verschiedene Auffassungen derselben Sätze werden ja vielfach möglich sein; doch sollte man von vornherein, jedenfalls aber in der Obertertia, die Schüler an die Haupttypen in der Übertragung jener Sätze gewöhnen. Der Obertertianer, welcher in der lat. Gramm. die Syntax der Nebensätze kennen lernt, wird den zum Teil gleichartigen Erscheinungen der griech. Sprache ein reges Interesse zuwenden und selbst durch eine rein äufserliche richtige Gewöhnung allmählich ein Sprachgefühl gewinnen, das ihm später

bei systematischer Behandlung der Sache eine bedeutende Unterstützung gewährt.

Der erste Teil des Übungsbuches behandelt in den Abschnitten I–VII die beiden ersten Deklinationen und das vollständige Präsens und Imperf., in VIII—XI die Deklination der Liquida- und Mutastämme nebst den abweichenden Accenten, bringt dann in den Abschn. XII—XX die Flexion der Verba pura und muta im grofsen und ganzen zu Ende, worauf in den Abschn. XXI—XXVIII die 2. contr. und att. Dekl., sowie das von der 3. Dekl. noch Übrige folgt. Es schliefsen sich an Sätze zu der Komparation, den Pronominibus, Zahlwörtern, der att. Reduplikation, den Temporibus secundis und Verbis contractis; den Schlufs bilden nach einigen zusammenhängenden deutschen und griechischen Stücken die drei schon oben gekennzeichneten Wörterverzeichnisse. In seiner Anordnung ist das Buch nicht dazu angethan, etwa die Kenntnis des Griechischen dem Schüler aus der Lektüre selbst zu vermitteln, wonach vielleicht der eine oder der andere unter den Lehrern sich sehnen möchte[1]); es ist aber auch nicht dazu sonderlich geeignet, das stufenweise Erlernen der Grammatik zu begleiten und zu beleben. Vielmehr empfindet man als grofsen Mangel, dafs die einzelnen Abschnitte vielfach ein zu grofses Pensum der Grammatik umfassen und demnach erst nach völliger Aneignung derselben den Schülern vorgelegt werden können. Wenige Beispiele mögen es beweisen: Abschn. I umfafst 2. und 1. Deklin. (Fem.), Ind. Präs. von *εἰμί* und vom regelm. Verbum; Abschn. XXI ein Gebiet, das sich durch folgende Beispielwörter kennzeichnen läfst: *πλοῦς, ὀστοῦν, χρυσοῦς, ἀργυροῦς, ἁπλοῦς, εὖνους, νεώς*; Abschn. XXIII verlangt die Kenntnis der Flexion von *βασιλεύς, γραῦς, βοῦς, τρίπους, Σαπφώ*; Abschn. XXIV von *πίτυς, πέλεκυς, δύναμις, ἐλπίς, χάρις, γλυκύς*. Bei diesem vielen Neuen und Verschiedenartigen, welches die einzelnen Abschnitte in bunter Ordnung enthalten, mufs der Hauptzweck, die Erlernung jedes einzelnen Paradigma zu erleichtern und zu beleben, verfehlt werden. In den Sätzen selbst ist Verf. mit einer grofsen und mehreren kleinen Ausnahmen bemüht gewesen, die Flexionsformen in möglichster Mannigfaltigkeit und Vollständigkeit vorzubringen. Vermifst werden nur bei den Adjektiven auf *υς* ein Gen. auf *εος* und bei den Zahlwörtern sämtliche aufser den Kardinalzahlen, die Adverbbildung ist übergangen. Bei der 3. Dekl. findet sich in den griechischen Sätzen ein Dat. Plur. nur von Liquida-, nicht von Mutastämmen, in den 51 deutschen Sätzen, von denen freilich IX 17 u. 18 gar nicht hierher gehören, wird 6mal dieser Kasus von Stämmen auf *δ*, *θ*, *π*, *κ* und *λ* geboten. Aber gerade diese Bildung des Dat. Plur., die eine vortreffliche Vorbereitung für das

[1]) Warum ist nicht ein Abschnitt gegeben, aus dem die Schüler über die Accentuation der Enklitika belehrt werden können?

Verständnis der Tempusbildung der Verba muta ist, hätte Verf. bei dem von ihm beliebten Gange des Unterrichts bei weitem reichlicher zur Erscheinung bringen müssen. Noch auffälliger ist die Art, wie in den 7 ersten Abschnitten des Buches Verf. die Versprechungen hält, die er in den jedesmaligen Überschriften gemacht hat. In Abschn. I, der vom Ind. Präs. von *εἰμί* und dem Ind. Präs. Akt. des regelm. Verbums handeln soll, finden sich nur die Formen *ἐστί* und *εἰσί*, sowie vom Verb. 2mal die 3 Sing., 2mal die 3 Plur. und 1mal die 1 Plur. Abschn. II soll vom Imperf. Akt. handeln und zeigt in 17 griechischen Sätzen 2mal *ἦν*, 4mal die 3 Sing. und 4mal die 3 Plural vom Verbum; im deutschen Abschnitt ist das Zahlenverhältnis der Sätze zu den in ihnen enthaltenen in Betracht kommenden Beispielen = 18:10; in Abschn. III = 19:4, im deutschen = 19:7; in Abschn. IV = 15:7; in Abschn. V = 16:2, in Abschn. VI = 20:4 und im deutschen Teil = 19:5; Abschn. VII, welcher aufserdem dafs er zur Repetition dient, auch die Bildung des Augm. temp. zeigen soll, bietet für letzteres in 45 Sätzen 3 Beispiele. Verf. sagt freilich in der Vorrede „es führen viele Wege nach Rom"; aber dieser Weg ist doch allzu krumm, als dafs man hoffen dürfte, auf ihm das den 7 Abschnitten vorliegende Ziel, sichere Kenntnis der Verbalendungen, zu erreichen.

Die Sätze sind zum grōfsten Teile einfach und verständlich, einige allzu seicht; doch auch in dieser Beziehung zeigen sich noch manche Wunderlichkeiten und Dunkelheiten, die dem Lehrer gewifs nicht selten Verlegenheit bereiten werden. So steht S. 7: *αἱ βρονταὶ θεοῦ σημεῖα λέγουσιν εἶναι*, S. 35: *σώφρονος ἀπιστίας οὐδέν ἐστι χρησιμώτερον ἀνθρώποις*, S. 37 *τῶν ζημιῶν μεγίστη ἐστὶν ὑπὸ πονηροτέρου ἄρχεσθαι*, S. 38 *ἡ πρὸς Ἴλιον στρατεία μεγίστη ἦν τῶν πρὸ αὐτῆς, ἀλλὰ εἰ καὶ τῷ Ὁμήρῳ πιστεύομεν, καὶ οὕτως ἐστὶν ἐνδεεστέρα*, was erst durch Thukyd. I 10, 3 verständlich wird; S. 12 *οἱ θηρευταὶ φόβον ἐμβάλλουσι τοῖς μέλασι κόραξι*. Wer geht denn auf die Rabenjagd? Es ist gewifs nicht gut und kann für das Ansehen des Schulunterrichts in den Augen des Schülers nachteilig sein, wenn ihm Sätze vorgelegt werden, die er nach seiner sonstigen Erfahrung für unrichtig und wunderlich halten mufs. Wie mifslich ist ein solcher Satz: „Wen hältst Du grōfserer Ehre für würdig, Alexander oder Perikles?" Kann man dem Schüler eine Antwort hierauf schuldig bleiben? Und wenn man eine giebt, kann sie eine andere sein als „wie man's nimmt"? Schlimmer noch für den Schüler und unangenehmer für den Lehrer sind die zahlreichen historischen Unrichtigkeiten in dem Buche, und mancher Quartaner dürfte imstande sein, die Angaben zu berichtigen. *Φωκίων*, heifst es S. 11, *δημοσίᾳ ἐθάπτετο*, doch Cornel sagt: *itaque a servis sepultus est*. Über den Tod des Orontas, dessen nähere Umstände doch selbst dem Xenophon unbekannt blieben, erfahren wir S. 13, dafs dem

O. das Haupt abgeschlagen wurde, und S. 33, dafs dieses Urteil vom Herolde dem Heere verkündigt wurde. Auf derselben Seite wird behauptet, dafs Xerxes auf dem Rückzuge aus Griechenland die Königsburg in Sardes gebaut habe, während es doch Kelainai war; S. 37 wird Pelopidas zu den ärmsten Griechen gerechnet, auf S. 29 wird des Krösus Sohn von Atys getötet, während er doch selbst diesen Namen führte und von der Hand des Adrastos fiel. Auf S. 46 verbietet Kreon die Leichname des Eteokles und Polyneikes zu bestatten; dafs Brutus und Cassius in der Schlacht bei Philippi getötet wurden (S. 28), ist doch mindestens eine ungenaue Angabe; dafs Harmodios und Aristogeiton die Gewaltherrschaft der Pisistratiden beseitigten (S. 29), ist nicht richtig, dafs Alkibiades die Hermensäulen umstürzte (S. 13), ist nicht wahrscheinlich, und dafs von den 300 Lacedämoniern in den Thermopylen keiner floh (S. 48), widerspricht der Überlieferung. Wenn endlich auf S. 9 von dem fahrenden Sänger Arion zweimal gesagt wird, dafs ihn ein Delphin nach Korinth zu Periander gebracht habe, so werden dadurch entweder die geographischen oder die naturgeschichtlichen Vorstellungen der Schüler etwas in Schwanken gebracht werden. Von Druckfehlern ist der erste Teil fast ganz frei; bemerkt sind nur S. 40 *ὅτι* statt *ὅ, τι*, S. 43 *τυρρανίδος*, S. 91 *πήγη*, auch wird man zu den Druckfehlern wohl rechnen dürfen S. 56: wir brachen auf, den Berg zu besteigen (Part. Präs.) und S. 57: er zog sich (Aor. Med.) den Panzer an.

Der zweite Teil bringt nach Stücken zu den Verbis liquidis mehrere Abschnitte zu *τίθημι, ἵημι, δίδωμι* gemeinschaftlich. Mag man es nun vorziehen, diese 3 Verba parallel mit einander zu behandeln, oder erst an einem das Wesen der Verba in *μι* zu zeigen und dann zu den übrigen überzugehen: jedenfalls wird sich der Lehrer dieses grofse Pensum in 2 bis 3 Abschnitte zerlegen, um nicht durch ein Übermafs von Formen den Geist der Lernenden zu verwirren. Es war also auch im Übungsbuche notwendig, den Stoff mehr zu gliedern. Es folgen *ἵστημι* und seine Composita, sodann die übrigen Verba in *μι* mit *α*-Stamm nebst den dabei etwas kurz behandelten Aoristis syncopatis, Wörter auf *νυμι* und die kleinen Verba in *μι*. In 5 Klassen geteilt werden schliefslich die unregelmäfsigen Verba behandelt. — Im Vergleich zu dem vorigen zeigt dieser Teil manche Vorzüge: die Sätze, vielfach griech. Autoren entnommen, haben meist einen angemessenen Inhalt und zeigen hinsichtlich der einzuübenden Formen eine lobenswerte Vollständigkeit. Ganz freilich fehlen Dunkelheiten auch hier nicht. Wer versteht z. B. den Satz: *ἐπεὶ οἱ Ἀθηναῖοι τοῖς Ἐπιδαυρίοις ἐλαίαν ἔδοσαν ἀγάλματα ποιεῖσθαι τοῖς θεοῖς, οἱ Αἰγινῆται ναῦς ἐπήγνυσαν καὶ ἀπέστησαν τῶν Ἐπιδαυρίων* (S. 26) oder: *Τὰς τῶν πατέρων ἁμαρτίας ἀφίετε διὰ τοὺς παῖδας, οὓς οὔπω ἴστε εἴτε ἀγαθοὶ εἴτε κακοὶ*

ἡβήσαντες ἔσονται (S. 29)? Hervorzuheben sind aber 2 andre Punkte. Sichere Kenntnis der Verba activa mit medialem Futurum, der Futura media mit Passivbedeutung, sowie die Unterscheidung der Deponentia media und passiva ist bei Schülern bekanntlich schwer zu erreichen; es genügt für diesen Zweck auch nicht blofs eine grammatische Behandlung, sondern es mufs immer wieder gelegentlich der Lektüre auf diese Eigenheit vieler griech. Verba hingewiesen und die feste Einprägung derselben verlangt werden. Da ein besonderer Abschnitt diesem Gebiete in keinem der beiden Teile des Übungsbuches gewidmet ist, so war es um so dringender, dafs in den Wörterverzeichnissen jede Abweichung eines Verbums in Bezug auf das Genus der Futura und Aoriste genau angegeben wurde. Geschehen ist dies bei 2 Verben; warum die Unzahl der übrigen Verba übergangen ist, erkennt man nicht. Ferner kann man es gewifs nicht billigen, dafs die Verba anomala selbst, die das behandelte Pensum bilden, sowie viele der bekanntesten Vokabeln in beiden Wörterverzeichnissen des zweiten Teiles Aufnahme gefunden haben. Das träge Gedächtnis manches Schülers wird in diesen Verzeichnissen bald einen guten Freund entdecken, der ihm das unbequeme Nachdenken über Entschwundenes gern abnimmt und durch leichtes Nachschlagen ersetzen läfst. Die schlimmen Folgen dürften aber auch nicht lange auf sich warten lassen.

Auch der Druck des zweiten Teiles ist mit grofser Sorgfalt überwacht. S. 128 steht irrtümlich ταώς, τό, S. 133 wie ὡς, bei τύμβος und μισθός sind die Artikel zu tilgen, damit das Prinzip des Verf.s „jedes Subst. auf ος, welches nicht durch den Artikel anders kenntlich gemacht ist, hat das Genus masc." zur Durchführung kommt. Besser wäre es ohne Zweifel gewesen, allen Masc. auf ος den Artikel zu geben, damit der Schüler nicht erst durch eine Schlufsfolgerung, deren Anwendbarkeit zugleich mit dem Gebrauche des Buches aufhört, auf das Genus jener Wörter geführt wird, und die Beisetzung des Artikels zu allen Wörtern auf ος ihm zur heilsamen Gewohnheit wird.

Wie aus dem Gesagten wohl erhellt, können beide Teile des Buches für den Gebrauch des Lehrers, der nach einer Sammlung von Übungssätzen zur griech. Formenlehre verlangt, recht gut empfohlen werden, während sie einer, wenn auch nicht sehr tief gehenden, so doch sehr ausgedehnten Umänderung bedürfen, ehe sie im Schulunterrichte mit rechter Befriedigung und gutem Erfolge verwandt werden können. Immerhin bleibt aber auch dann noch zu erwägen, ob man statt des zweiten Teiles den Schülern nicht lieber die Anabasis in die Hände geben soll und daneben das in Hinsicht auf Stoffreichtum nnd Gräcität gleich ausgezeichnete deutsch-griechische Übungsbuch von Seyffert-v. Bamberg.

Berlin. P. Hellwig.

**Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen von Emil Kurz, K. Rektor und Professor am Ludwigsgymnasium zu München. München 1880. J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping). 90 S. 8.**

Es ist ein auf dem Gebiete der griechischen Litteratur insbesondere durch seine erklärende Ausgabe von Xenophons griechischer Geschichte bekannter Schulmann, der sich entschlossen hat, die bereits nicht mehr geringe Zahl von deutsch-griechischen Übungsbüchern zu vermehren. Über seine Beweggründe dazu und über die leitenden Gesichtspunkte seines Werkchens werden wir, da ein Vorwort fehlt, nicht aufgeklärt.

So viel zweckmäfsiger auch an sich die eigenen Ausarbeitungen eines geeigneten Lehrers je nach dem Unterrichtsgange oder dem Standpunkte der Schüler sein mögen, in der Praxis wird die Benutzung besonderer Übungsbücher zum mündlichen wie schriftlichen Übersetzen in die fremde Sprache überall als Bedürfnis empfunden, wo man die auf Diktate zu verwendende Zeit nicht gern verliert. Immerhin aber haben besondere Übungsbücher einmal die Lektüre zu ergänzen, sodann einen systematischen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren herbeizuführen. Einer schablonenmäfsigen Einübung von Einzel-Regeln in oberen Klassen reden wir nicht das Wort; namentlich darf die Einübung gröfserer Regelgruppen durch zusammenhangslose, wenn auch noch so sorgfältig ausgewählte Sätze (wie z. B. bei Böhme, Seyffert-v. Bamberg u. a. m.), nur auf der ersten Stufe und in beschränktem Mafse erfolgen. Zusammenhängende Stücke sind durchaus zu bevorzugen. Besondere Übungsstücke für Numerus, Genus, Artikel, Pronomina, Präpositionen, ferner für die Genera und Tempora verbi (wie z. B. bei Böhme, Wendt und Schnelle) sind entbehrlich, da diese Dinge sich einerseits den Stücken zur Nominal- und Verbal-Syntax leicht unterordnen, andererseits sich doch nicht erschöpfend bis in das Einzelne erläutern lassen.

Am zweckmäfsigsten ist im I. Kursus eine ausreichende Zahl zusammenhängender Übungsstücke a) für jeden der 3 Casus obliqui, natürlich ohne skrupulöse Vereinzelung der betreffenden Regeln, b) für sämtliche Casus, wie dies bei Wendt und Schnelle der Fall ist; im II. Kursus eine gröfsere Zahl von Stücken a) vorwiegend für die verschiedenen Formen des Urteilssatzes, b) vorwiegend für die des Begehrungssatzes. Die Tempora und Modi, also auch der Infinitiv und das Participium sowie die Negationen und die Partikeln überhaupt kommen dabei so ausreichend zur Verwendung, dafs sie besonderer Übungsstücke nicht bedürfen. Dafs die Stücke jedes Kursus resp. jeder Abteilung wiederholt auch in die anderen Gebiete der Syntax übergreifen, läfst sich nach der Natur der Sache nicht nur nicht vermeiden, sondern ist sogar zur Schärfung des logischen

Urteils für die Schüler notwendig. Ein III. Kursus mufs dann gemischte Aufgaben aus allen Gebieten der Syntax enthalten.

Hierbei ist solchen Übungsstücken der Vorzug zu geben, welche mit der griechischen Lektüre, der ja alle grammatischen Übungen nur dienend und erhellend unterzuordnen sind, immer Fühlung behalten, sie ergänzen oder erläutern. Und wie reich ist die griechische Litteratur an solchen Abschnitten, welche zu diesem Zweck sich ohne Gewaltthätigkeit bearbeiten lassen. Die Übungsbücher von Seyffert, Wendt u. Schnelle, Böhme u. a. m. haben darin Gutes geleistet. Demnächst liefert überhaupt die alte Geschichte und Beredsamkeit selbst in moderner Darstellung deutscher Autoren, z. B. von Ernst Curtius, Arnold Schäfer u. a. m., schon durch den Stoff ein geeignetes Material für diesen Zweck. Wer grammatisch sicher und geschult ist, wird schliefslich bei gehöriger Sorgfalt und ausreichender Zeit auch Stücke modernen Inhalts und moderner Form in das Griechische übertragen können. Aber stilistische Fertigkeit an sich kann im Griechischen wenn auch erreicht, so doch von unsern Primanern und Abiturienten nicht verlangt werden und wird nicht verlangt, obwohl jeder denkende Lehrer grobe Germanismen selbstverständlich beseitigen oder bekämpfen wird. Um aber diese oder ähnliche ungebührliche Anforderungen zu meiden, müssen die Übungsstücke sich nach Inhalt und Form möglichst eng an das griechische Idiom anschliefsen, ohne dafs darum der Ausdruck undeutsch werden oder an stilistischen Härten leiden darf. Unsere deutsche Sprache ist reich und biegsam genug, um guten Stil mit Übersetzungstreue zu verbinden. Ich kann mich dem Vorwurfe im allgemeinen nicht anschliefsen, mit welchem in den Teubnerschen Mitteilungen 1881 No. 3 S. 44 die „Entwürfe zu griechischen Exercitien vom Director Schmelzer" motiviert werden, dem Vorwurfe, „dafs die geringe Gewandtheit der oberen Schüler im deutschen Ausdruck auf manche Übersetzungsbücher zurückzuführen sei, welche, allzusehr bestrebt, den deutschen Ausdruck dem der Fremdsprache anzupassen, dem Schüler ein ungeeignetes Deutsch bieten." Wenn ich auch die Existenz solcher Bücher zugeben will — das vorliegende von Kurz ist vielfach nicht frei von diesem Fehler —, so können sie doch bei ihrem relativ seltenen Gebrauche gegenüber der umfassenden deutschen Klassikerlektüre den Stil schwerlich wirksam beeinflussen. Jedenfalls würde der Vorwurf viel eher die tägliche Beschäftigung mit dem fremden Idiom der Klassiker selbst treffen, und diese wollen wir uns doch nicht nehmen lassen, zumal es nicht schwer ist, treu und doch gut deutsch zu übersetzen. Die verbreitetsten Übungsbücher aber, wie z. B. das von Seyffert, bedienen sich einer durchaus zweckentsprechenden Ausdrucksweise. Der Mangel an Gewandtheit im deutschen Aus-

drucke ist in anderen Gründen zu suchen, unter andern vielfach in der geistigen Atmosphäre der Häuslichkeit.

Wenden wir diese allgemeinen Gesichtspunkte auf das vorliegende Übungsbuch von Kurz an, so läfst sich in Kürze Folgendes sagen:

1. In methodischer Hinsicht läfst sich bei Kurz eine systematische Einübung gröfserer Regelgruppen sowie ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren nicht nachweisen. Das Buch enthält nicht vereinzelte Sätze — und das ist zu billigen —; in den 54 Stücken, deren jedes ein zusammenhängendes Ganze bildet, kommen mancherlei Satzformen, dabei verhältnismäfsig wenig Kasusregeln, ohne bestimmte Anordnung, lediglich, wie sie die zufällige Gestaltung des Stoffes mit sich bringt, zur Verwendung. Aus diesem Grunde dürfte das Buch mehr für Ober-Prima als für obere Klassen, wie der Titel sagt, berechnet sein. Einige Satzformen kehren mit entschiedener Vorliebe häufig und selbst da wieder, wo der Inhalt sie nicht verlangt und wo sie sich gezwungen ausnehmen. Dies gilt insbesondere von den irrealen Bedingungssätzen des Präteritums; sie finden sich wenn nicht in allen, so doch in den meisten Stücken, z. B. II—IV. IX—XII. XV—XXIII. XXVI—LIV. Demnächst wird auch die dem lateinischen *tantum abest ut . . ut* entsprechende konsekutive Satzform stark bevorzugt, während andere wichtigere Regeln z. B. potentiale und relative Bedingungssätze nur selten, manche gar nicht belegt sind. An keiner Stelle wird auf einen schwierigen oder sonst bedeutsamen Paragraphen der Schulgrammatik verwiesen, wie dies so trefflich in den obengenannten Übungsbüchern geschieht und geradezu unerläfslich scheint, nicht sowohl, um die Schüler in der Arbeit zu unterstützen, als um sie zur gelegentlichen Repetition der Syntax anzuhalten.

2. Was die Wahl und Behandlung des Stoffes anbetrifft, so erscheint dieselbe von Kurz im allgemeinen nicht glücklich getroffen. Der jetzt allgemein anerkannte pädagogische Grundsatz, dafs die Grammatik die — allerdings unentbehrliche — Dienerin der griechischen Lektüre auf der Schule sein soll, ist schwerlich beachtet; die meisten Stücke sind nicht aus der Lektüre hervorgegangen oder zu ihrer Ergänzung bestimmt, sondern lediglich ad hoc d. h. zu grammatischen Übungen ohne bestimmten Gang angefertigt. In den ersten 29 Stücken haben wir fast nur Anekdoten, welche, aus der alten, mittleren und neuen (arabischen, russischen, französischen, englischen, brandenburgischen und deutschen) Spezialgeschichte zusammengewürfelt, schwerlich ein dauerndes Interesse finden, jedenfalls aber eines historischen oder pragmatischen Wertes ganz entbehren. Die letzten 25 Stücke sind allerdings dem Gebiete der alten Geschichte, aber meist nicht griechischen Originalen entnommen und inhaltlich ebenfalls meist nicht von grofser Bedeutung.

In den ersten 29 Stücken werden die Schüler unverhältnismäfsig viel mit Namen, Vokabeln und Wendungen geplagt, die dem Altgriechischen fremd sind, wie „Alboin, Ansbach, Arduin, Arles, Banner, Bertrand, Buzurzunchir, Chiavenna, Chlodwig, Damenfrieden, Dukaten, Eduard, Faust, Ferdulf, Gemahl meiner Jugend, Guesclin, Karl, Köln, Kurfürst, Lankaster, Lanzette, Madrid, Martell, Moscherosch, Napoleon, Nuschirwan, Phantast, Ragnachar, Rennes, Richar, Rotulf, Rötel, Rotstift, Russen, Schwarzkünstler, Tasche, Trau, schau, wem?, Truchsefs, Wolgast, Zunft u. a. m.“ Ich führe als Probe des modernen Gewandes nur 2 Sätze aus Stück XXIV an: „In Paris empfing ihn Franz auf das freundlichste und bei einem Feste stellte er ihm eine Freundin vor mit den Worten: Sehen Sie, mein Bruder, diese schöne Dame rät mir, Sie nicht eher reisen zu lassen, als bis Sie den Vertrag von Madrid zurückgenommen haben.“ — „Als sie den Ring ihm zurückgab, sagte jener artig: Nein, dieser Ring ist in zu schönen Händen, als dafs er nicht wünschen sollte, daselbst auch zu bleiben unter der Bedingung, dafs Ihr mich im Andenken behaltet.“ Für lateinische Stilübungen, die ja vorzugsweise der formalen Bildung dienen sollen, läfst man sich dergleichen gefallen; für das Griechische stellen solche Wendungen in lexikalischer Hinsicht zu hohe Anforderungen an die Schüler, die sich vielmehr anzustrengen haben, dafs sie dieser Sprache und Litteratur vorwiegend reale Schätze abgewinnen. Zum Glück erleichtert das von Kurz beigegebene Wörterbuch die Übersetzung der fremdartigen Wörter. Während nun die Stücke in lexikalischer Hinsicht nach einem modernen Gewande haschen, schliefst sich die syntaktische Gestalt der deutschen Sätze eng an die griechische Redeweise an, ja mitunter so gezwungen, dafs gradezu Härten des Ausdrucks und schleppende Perioden entstehen. Nur wenige Proben werden genügen: S. 6 u. „Als dieser nun später von den anderen Räten gefragt wurde, was er doch nur dachte, dafs er des Königs Ratschlag als den besten allen andern vorgezogen habe, sprach er: Ich glaube, dafs ich klug daran gethan habe, dafs ich den nämlichen Rat gab wie der König.“ — S. 31. „Die Bürger wurden so aufgebracht, dafs männiglich schwur, wofern Otto oder einer seiner Gesellen in die Stadt käme, dem wollten sie den Kopf entzwei schlagen.“ — S. 37. „Was von mir abhängt, hast du alles, was ich zu bilden vermochte.“ — S. 44. „Es wäre ja doch der gröfste aller Mifsgriffe, wenn denn wirklich das Glück des Vaterlands so hinfällig geworden ist, dafs es nur in uns noch seine Hoffnung hat.“ — S. 46. „Ihr bezwecket nichts; denn ihr werdet nur machen, dafs ich schmerzhafter sterbe; zu sterben mich verhindern könnt ihr nicht.“ — S. 47. „Noch keinen Menschen habe ich jemals gestraft, aufser er hatte gefrevelt.“ — S. 48 „welche keine Hoffnung zum Siege haben.“ — S. 51. „Du willst in

ein Land ziehen, von dem sich zeigen wird, dafs kein Teil angebaut ist.“

Nach der Ansicht des Unterzeichneten, dessen Schüler in Prima aus Zweckmäfsigkeitsgründen ihre Exercitia zuweilen aus Seyfferts deutsch-lateinischem Übungsbuche anzufertigen angehalten werden, macht gerade die freiere syntaktische Ausdrucksweise weit weniger Mühe als die lexikalische; letztere bedarf daher oft der Unterstützung; bei ersterer kommt es nur darauf an, dafs der Schüler sich erst den Gedanken und die jedesmalige Satzart klar macht, und das lernt er bald.

Kann man nun auch dem neuen Übungsbuche von Kurz im allgemeinen das Prädikat der Brauchbarkeit für seinen Zweck nicht absprechen, so läfst sich doch füglich bezweifeln, ob es einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkommt. Wenn aus einleuchtenden Gründen von Zeit zu Zeit ein Wechsel der Übungsbücher für die Schule wünschenswert erscheint, so reichen dazu die vorhandenen Übungsbücher vollständig aus; die meisten haben mehr Vorzüge und weniger Schwächen als das vorliegende.

Wittstock. Richard Grofser.

---

Die Sophokleischen Gesänge. Für den Schulgebrauch metrisch erklärt von Wilhelm Brambach. Zweite Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1881. XXII und 184 S. gr. 8.

Neue Auflagen pflegen meist nur dann besprochen zu werden, wenn sie stark vermehrte oder umgearbeitete sind. Dies ist bei dem mir zur Anzeige vorliegenden Buche nicht der Fall. Es finden sich nur einige kleine Änderungen im Ausdruck, es sind ein paar Anmerkungen hinzugekommen, und die neue Orthographie ist eingeführt; sonst unterscheidet sich die neue Auflage in nichts von der alten, so dafs selbst der Umfang derselbe geblieben ist, und die einzelnen Seiten sich fast durchweg decken. Wer also die erste Auflage kennt, kennt auch die zweite, und so dürfte ich mich damit begnügen, auf die Anzeige zu verweisen, die Ebeling in dieser Zeitschrift 1871 Band I S. 167 geschrieben hat, wenn man nicht an eine zweite Auflage, zumal wenn sie nach einem Zeitraum von 11 Jahren erscheint, noch besondere Ansprüche zu machen hätte. Man darf erwarten, dafs die einschlägige Litteratur verfolgt und unter ihrer Einwirkung manches geändert und gebessert worden ist. Tritt man mit dieser Erwartung an das Buch heran, so sieht man sich getäuscht. Keine metrische, keine exegetische Schrift, kein Ergebnis der Kritik oder der Exegese der letzten 10 Jahre hat auf die Gestaltung der 2. Auflage Einfluss gehabt. Ohne Zweifel kennt der gelehrte Verfasser das alles; er hat sich nur nicht veranlafst gesehen, seine früheren Ansichten in irgend einem Punkte zu modifizieren. Ein solcher Standpunkt würde beneidenswert sein, wenn er nicht unhaltbar wäre. Man

kann im grofsen und ganzen das Richtige gefunden haben und mufs im einzelnen immer nachhelfen und feilen.

Ich begreife den Standpunkt derer, die von Verteilung der Chorpartieen an Halbchöre, Koryphaios, Parastaten und Einzelchoreuten nichts wissen wollen; dann soll man aber auch konsequent sein und nicht aufs Geratewohl hin bald den Koryphaios annehmen, bald ihn weglassen, wie dies Br. thut. Die anapästischen Systeme in der Parodos der Antigone weist er mit Recht dem Chorführer zu, ebenso einige wenige andere Stellen; dann giebt er wieder unzweifelhaft dem Führer gehörende Verse, wie z. B. alle Schlufsanapästen, dem Chore schlechthin, läfst im 2. Kommos der Elektra 12 mal den Chorführer und 2 mal den Chor zu Worte kommen und vermutet sogar (S. 103 und 104), was ganz undenkbar ist, der Chor habe in seiner Gesamtheit Verse gesprochen. Nicht in den Kommoi, nicht in der Parodos des Oidipus auf Kolonos, nicht in der Epiparodos des Aias, nicht im 2. Stasimon der Trachinierinnen und in vielen andern Liedern, welche jedem Unbefangenen die Notwendigkeit der Teilung nahe legen, ist der Versuch gemacht, entsprechend der Verschiedenheit der Rhythmen und der Stimmungen, die der Verf. so schön klarzulegen versteht, eine Verschiedenheit der vortragenden Personen nachzuweisen.

Doch ich schweige lieber von dem speziell Chorischen, weil ich selber dabei beteiligt bin. Ich gehe zu anderen Punkten über. Myriantheus hat gegen die Brambachsche Darstellung, wonach der Chor in der Antigone singend und zwar während der ersten Strophen und Systeme einzieht, mit Recht eingewandt, dafs, wenn wir beide Rhythmen, die Logaöden und die Anapästen, den Marsch begleiten liefsen, alsdann bei der Verschiedenheit des Taktes ein sehr ungleichmäfsiger Marsch herauskommen würde. Br. aber schreibt in der 2. Auflage, was er in der ersten geschrieben hat. — Antigone 1118 hat R. Unger Ἰκαρίαν für Ἰταλίαν vorgeschlagen, und die neueren Herausgeber haben die ansprechende Konjektur in den Text aufgenommen, so Nauck, Wecklein und Wolff, dieser mit den bezeichnenden Worten: „Dafs Sophokles hier den Stammesort des attischen Dionysosdienstes übergehen und nach dem fernliegenden Italien greifen konnte, das glaube, wer mag!“ Unser Verfasser scheint es immer noch zu glauben. — S. 155 findet sich auch jetzt wieder die Anmerkung: „(Aias tritt aus dem Zelte) gleichzeitig mit Tekmessa, wenn diese nicht während des Stasimons auf der Bühne blieb“, und wie oft ist mittlerweile gezeigt worden, dafs sie mit dem Aias vorher in das Zelt eingetreten sein mufs.

Von der trefflichen Behandlung, welche Aias 866 ff. durch Wolff erfahren, hat B. ebenfalls keine Notiz genommen. Er hat eben alles, was das letzte Jahrzehnt geschaffen, völlig ignoriert.

Das ist ein Mangel des Buches, der um so mehr zu beklagen ist, als es sonst ganz gute Dienste leistet. Denn hier wird wie selten wieder Anleitung gegeben, von der Bedeutung griechischer Metra ein Verständnis zu gewinnen. Im Ganzen wie in ihren einzelnen Teilen werden die Strophen der wundervollen Sophokleischen Chorlieder rhythmisch analysiert, und wie der Gedanke im Metrum sich sein Organ schafft, wie Inhalt und Form sich decken, weifs der Verf. als kundiger Mann ebenso feinfühlig wie klar auseinander zu setzen. Die Einleitung über Rythmik ist eine dankenswerte Zugabe; mit der Konstruktion der Liedertexte dürfte in den meisten Fällen das Richtige getroffen sein.

So kann auch die neue Auflage trotz der Ausstellungen, die ich an ihr glaube machen zu müssen, zwar nicht Schülern, wie der Titel zu verlangen scheint, denn über deren Gesichtskreis geht das Buch hinaus, wohl aber Studierenden und Lehrern empfohlen werden.

Stettin. Christian Muff.

---

**Hülfsmittel für den deutschen Unterricht in der Tertia der höheren Lehranstalten von Karl Bindel, erstem ord. Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Schalke in Westfalen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1881. XII und 318 S.**

Der deutsche Unterricht in den mittleren Klassen ist schon an sich kein leichter, er fällt aber denen, die ihn erteilen, um so häufiger noch besonders schwer, als nicht immer die Bedingungen in denselben sich vereinigen, die noch aufser einer wissenschaftlichen Vorbildung erforderlich sind; denn mehr als fremde Sprachen, Mathematik und Geschichte, wo die einzelnen Erscheinungen sich nach Inhalt und Aufeinanderfolge zu bestimmten Gruppen vereinigen und so die Verteilung über das Semester und über die einzelnen Lehrstunden erleichtern, fordert der Gegenstand des deutschen Unterrichts vom Lehrer zweckmäfsiges Auswählen und Einteilen, und leichter als jene Fächer gerät das Deutsche in die Hand eines Lehrers, der über die Stellung der Tertia im Organismus der Schule und über das Verhältnis des Deutschen zur gesamten Schulbildung eine klare Ansicht zu gewinnen noch nicht vermocht hat. Da also die Gefahr zu viel oder zu wenig von den Schülern zu fordern und auch zu viel oder zu wenig ihnen zu bieten hier näher liegt als sonst, so ist jeder Versuch zu helfen dankenswert, besonders aber ein Buch wie das vorliegende, welches aus langjähriger Erfahrung hervorgegangen ist.

Der Verf. glaubt gewifs selbst nicht den höchsten Grad der Brauchbarkeit getroffen zu haben, und es ist wohl anzunehmen, dafs er den deutschen Unterricht noch viel besser erteilt, als ein anderer es nach seinem Buche vermag, aber in hohem Grade brauchbar ist das Buch unstreitig. Es enthält aufser dem Vorwort und dem Verzeichnis der Lesestücke eine Darstellung der Methodik

des deutschen Unterrichts, Dispositionen zu den Lesestücken Erläuterungen und ein Register zu den Erläuterungen.

Für das Verzeichnis, die Dispositionen und die Erläuterungen sind die Lesestücke nach den Gebieten, welchen ihr Inhalt angehört, geordnet, und der Verf. hebt in der Methodik mit Recht hervor, wie wichtig es für die Verteilung des Lesestoffes auf das Semester ist, denselben seinem Inhalte nach zu gruppieren. Das Register aber hätte zum Teil gerade darum ausführlicher sein können; denn wenn man z. B. suchen will, wo Schillers Kampf mit dem Drachen erläutert ist, so mufs man etwa unter Mamelu nachsehen, verfällt man statt dessen z. B. auf Lindwurm, so gerät man auf ein anderes Lesestück, und sieht man in jenem sachlich geordneten Verzeichnis der Lesestücke nach, so mufs man die ganze Rubrik Mittelalter durchlesen, wo unter den 30 Überschriften leicht die gesuchte übersehen werden kann.

Bleiben wir bei jenem Gedicht und prüfen die gegebenen Erläuterungen. Es ist mehr gesagt, als bei Viehoff steht, die sachliche Erklärung ist ausführlicher, als der Lehrer sie zu geben braucht — beides ist im Interesse des Lehrers anzuerkennen — auch grammatische und lexikalische Bemerkungen sind gegeben ein Mafs der Ausführlichkeit läfst sich natürlich nicht bestimmen und der Verf. rechnet darauf, dafs der Lehrer nach freiem Ermessen wegzulassen und hinzuzufügen versteht. Anderseits aber scheint es weder ausreichend noch konsequent zu sein, dafs auf die bei Viehoff abgedruckte Übersetzung der Quelle für Schillers Gedicht verwiesen wird. Wenn für Schillers Graf von Habsburg die Stelle aus Tschudi abgedruckt ist, so konnte hier das Gleiche geschehen. Denn auch für den bei den Schülern zu erzielenden Grad des Verständnisses ist es notwendig zu zeigen, in welchen Dingen, aus welchen Gründen und mit welchem Erfolge Schiller von Vertot-Niethammer abgewichen ist. Dann aber würde auch Schillers eigne Äufserung nicht mehr übergangen werden dürfen, dafs er versucht habe, die disparaten Momente des Stoffes in einem harmonierenden Ganzen zu verbinden. Dasselbe gilt von dem Ring des Polykrates, in welchem Schiller nach seiner Aussage die Darstellung von Ideen zu versuchen begann, von der Bürgschaft, in welcher Schiller auf die Auffindung der Motive besondern Wert legte, von den Kranichen des Ibykus, wo Schiller seine Aufgabe dem Stoffe gegenüber in der Herstellung der Kontinuität und in der Vorbereitung der Stimmung für den Effekt erkannte.

Anderes ist von dem Verf. weggelassen worden, weil es sich aus seiner Disposition ergiebt. Diese ist so ausführlich, als es nur gewünscht werden kann, die Unterscheidungszeichen A, I, a, 1, $\alpha$, aa geben zusammen mit der Einrückung der Zeilen ein deutliches Bild. Der Inhalt ist für gröfsere Abschnitte in Substantiven, für kleinere in Sätzen zusammengefafst — doch ist hierbei der

Verf. weder innerhalb dieser einen Disposition noch überhaupt in den Dispositionen konsequent. Die Sache ist nicht gleichgiltig; denn gerade bei der Zusammenfassung in Sätze liegt die Gefahr sehr nahe, dafs der Schüler an den Worten haftet oder sich die indirekte Rede mit „dafs" angewöhnt, während die Zusammenfassung in treffende Substantiva eine vorzügliche Übung des Denkens ist.

Die Grundlage der Disposition bildet nun die Feststellung des Inhalts der einzelnen Strophen oder, noch genauer, der Strophenteile. Hier ist der Punkt, wo sich dem Schüler das Verständnis für die poetische Form erschliefsen kann, wenn er sieht, wie Strophenbau und Gedankengang übereinstimmen, und wenn er gelegentlich sieht, unter welchen Bedingungen der grofse Dichter von dieser Übereinstimmung abweicht. Jedoch meine ich, dafs diese Abweichung sich nicht so weit erstrecken darf, wie es z. B. bei der 23. und 24. Strophe unseres Gedichtes die Meinung des Verfassers ist, welcher Str. 23 mit Str. 24, 1—8 unter 1) $\alpha\beta\gamma\delta$ zusammenfafst und Str. 24, 9—12 unter 2) gegenüberstellt. Um Schillers Darstellung nicht mifszuverstehen, glaube ich, mufs man so trennen:

Str. 23: Wert und Unwert der That;
Str. 24: Pflicht, Vergehen und Bestrafung des Ritters.

Wird nun weiter zusammengefafst, so ergeben sich Strophengruppen, aber kaum werden wir den Kampf mit dem Drachen zerlegen dürfen in

A. auf dem Wege zum Kloster (Str. 1. 2),
B. Vorgänge im Kloster (Str. 3—25),
I. Anklage,
II. Verteidigung,
III. Urteil.

Diese Einteilung erscheint mir zu äufserlich, und ich glaube, sie ergab sich, weil der Verf. sie a priori suchte und nicht a posteriori fand. Wenn im Abschnitte über die Methodik die Ermittelung der Disposition so vorgeschrieben wird, dafs man fragen solle: was gehört zu einem Prozefs? und unter die Antwort „Anklage, Verteidigung und Urteil" dann die Strophen einreihen lasse, so zwingt man dem Dichter eine Disposition auf; der ich möchte sagen philologische Weg wäre, dafs man sich bei jeder einzelnen Strophe fragt: gehört sie mit der vorangehenden oder mit der folgenden zusammen, oder steht sie allein? und wenn man so eine Anzahl Strophengruppen gefunden hat, wiederum fragt: welche Strophengruppen gehören zusammen? Dann findet man folgende auch der Forderung der Symmetrie entsprechende Teilung:

1) Einleitung Str. 1—5,
2) Erzählung Str. 6—21,
3) Erfolge Str. 22—25.

Volk, Ordensbrüder, Ordensmeister trēten in der Einleitung hervor, wie auch wieder im Schlusse, in der Erzählung steht Dieudonné allein vor unsern Augen als Sprecher. In der Einleitung haben wir die voreilige Auffassung der That, im Schlusse die Reinigung dieser falschen Anschauungen.

Diese Teilung ist auch weniger äufserlich als jene: aufserhalb und innerhalb des Klosters. Dafs der Verf. sie nicht gab, scheint mit dem Umstande zusammenzuhängen, dafs er auch sonst nicht auf die Idee der Schillerschen Balladen hinweist, und doch möchte ich meinen, dafs der Wert des Unterrichts wächst, wenn die Betrachtung keine äufserliche ist, sondern aus dem Gedankenzusammenhang gewonnen wird — wächst, weil dann nicht nur der Verstand, sondern auch der Charakter gebildet wird. Das wahre Kunstwerk wirkt ethisch, und wir werden diese Wirkung dem Schüler nicht vorenthalten, speziell bei diesem Gedicht, welches uns mahnt „Erfülle nicht nur den Geist, sondern auch den Buchstaben des Gesetzes“ und „ordne dich gehorsam unter“. In der Person des Meisters ist uns anderseits ein Oberer dargestellt, der auch für die Erfüllung des im Gesetze liegenden Geistes ein Auge hat und Gnade übt, auch wo er nicht dazu verpflichtet ist: ja dieses Schillersche Gedicht giebt im höchsten Sinne des Christentums die Lösung des alten „Welträtsels“ vom geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze, über welches Antigone und Kreon strauchelten.

Ich meine nicht, dafs dies alles dem Schüler gesagt werden sollte, ich meine aber, dafs der Lehrer, um nicht nur äufserlich zu interpretieren, diese Gedanken durchdenken mufs, und dafs es dem Verf. vielleicht möglich ist, seinem Buche Zusätze zu geben, die dazu anregen. So wie es ist, wird es ja dem Lehrer viele Arbeit ersparen, aber wer es benutzt, darf sich dabei nicht aller anderen Arbeit überhoben glauben.

Der auf die Dispositionen verwandte Fleifs, der ja nicht blofs ein mechanischer sein konnte wie etwa bei der Zusammenstellung von Worterklärungen, verdient alles Lob, und ich wäre der letzte, der in der Ausführlichkeit sämtlicher Dispositionen einen Überflufs sieht. Das Buch ist eben um so brauchbarer, als man anfangen kann, mit welchem Stücke man will, und nie verlassen sein wird.

Ebenso ist der Abschnitt über die Methodik verdienstvoll. Meine abweichende Ansicht über das Disponieren habe ich bereits zu rechtfertigen gesucht, ich kann auch das nicht verschweigen, dafs mir das Vorschreiben der Disposition an der Tafel unzweckmäfsig erscheint — der Tertianer wird auch ohne äufserliches Vorbild diese Arbeit im Heft machen können, und jedes Abwenden von den Schülern ist für den Lehrer besonders auf dieser Klassenstufe bedenklich —; aber der ganze 16 Seiten lange Abschnitt enthält so viel einleuchtende Winke über Auswahl und Durchnahme der Lesestücke, über die Herstellung der Aufsätze und deren

Korrektur, dafs ich sagen möchte: kein Lehrer des Deutschen versäume es ihn zu lesen. Meine eigne Meinung über diese Sache hatte ich bereits früher Gelegenheit auseinanderzusetzen („Der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Gymnasialklassen" in dieser Zeitschr. 1881 S. 65 ff.) und freue mich, dafs ich sie vom Verf. im wesentlichen bestätigt finde. Ich will nur einen Punkt von neuem erwähnen, weil er früher von mir nur kurz und hier gar nicht erläutert ist, nämlich den Fortschritt des Unterrichts im Semester.

Es ist klar, dafs es auch innerhalb des Bereiches der Tertia schwerere und leichtere Stoffe giebt, und dafs das Schwere durch die Art der Behandlung erleichtert, das Leichte bedeutender gemacht werden kann. Dies gilt für die Durchnahme der Lesestücke wie für die Anfertigung der Aufsätze.

So notwendig das Disponieren ist, so wenig wird doch auch der Verf. fordern, dafs dasselbe durch die ganze Tertia die gleiche Ausdehnung behalten soll. Der Schüler mufs die Methode lernen und sich des erworbenen Gutes bewufst bleiben. Also wird ein leichteres Stück zuerst genau disponiert, alsdann kann man sich kürzer fassen; an einem schwierigen Stück werde später wieder ein ausführlicher Versuch gemacht. Gelegentlich wird sich für die Form der Disposition die Frage empfehlen, welche Person oder Sache in jedem Abschnitt neu oder von einer neuen Seite eingeführt wird, oder es kann die Aufgabe gestellt werden, welches Wort in jedem Abschnitt die Bedingung oder Veranlassung für den Übergang zum nächsten Abschnitt enthält. Auch wird es oft nötiger sein, dafs durch die Disposition nicht der Inhalt verteilt, sondern die logischen Verhältnisse der Hauptabschnitte bestimmt werden: Behauptung, Begründung, Erweiterung, Einschränkung, Widerlegung, Folgerung, Beispiel u. s. w., namentlich in Gedichten, wo die poetische Form das Weglassen der Übergänge und Konjunktionen ermöglicht und begünstigt.

Bei dem Disponieren der Strophe kommt es auf die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Strophenbau und Gedankengang an: auch hier ist es meist nicht nötig, das ganze Gedicht durchzunehmen; wenn an zwei Strophen die Sache verständlich gemacht ist, kann der Schüler bereits selbst in den übrigen Strophen die wirklichen oder scheinbaren Abweichungen heraussuchen.

Die Betrachtung des Versmafses wird ebenfalls nicht fortdauernd die gleiche Ausführlichkeit erfordern. Zuerst wird Hebung und Senkung, klingender und stumpfer Reim u. s. w. besprochen werden, um den Schüler in den Stand zu setzen, das ihm aus dem Lateinischen bekannte Prinzip der Quantität trotz der Gleichheit der Kunstausdrücke von dem der Betonung zu unterscheiden und die durch den Reim versinnbildlichte Gliederung der Strophe zu erkennen. Wird bei späterer Betrachtung darauf zurück-

Volk, Ordensbrüder, Ordensmeister treten in der Einleitung hervor, wie auch wieder im Schlusse, in der Erzählung steht Dieudonné allein vor unsern Augen als Sprecher. In der Einleitung haben wir die voreilige Auffassung der That, im Schlusse die Reinigung dieser falschen Anschauungen.

Diese Teilung ist auch weniger äufserlich als jene: aufserhalb und innerhalb des Klosters. Dafs der Verf. sie nicht gab, scheint mit dem Umstande zusammenzuhängen, dafs er auch sonst nicht auf die Idee der Schillerschen Balladen hinweist, und doch möchte ich meinen, dafs der Wert des Unterrichts wächst, wenn die Betrachtung keine äufserliche ist, sondern aus dem Gedankenzusammenhang gewonnen wird — wächst, weil dann nicht nur der Verstand, sondern auch der Charakter gebildet wird. Das wahre Kunstwerk wirkt ethisch, und wir werden diese Wirkung dem Schüler nicht vorenthalten, speziell bei diesem Gedicht, welches uns mahnt „Erfülle nicht nur den Geist, sondern auch den Buchstaben des Gesetzes" und „ordne dich gehorsam unter". In der Person des Meisters ist uns anderseits ein Oberer dargestellt, der auch für die Erfüllung des im Gesetze liegenden Geistes ein Auge hat und Gnade übt, auch wo er nicht dazu verpflichtet ist: ja dieses Schillersche Gedicht giebt im höchsten Sinne des Christentums die Lösung des alten „Welträtsels" vom geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze, über welches Antigone und Kreon strauchelten.

Ich meine nicht, dafs dies alles dem Schüler gesagt werden sollte, ich meine aber, dafs der Lehrer, um nicht nur äufserlich zu interpretieren, diese Gedanken durchdenken mufs, und dafs es dem Verf. vielleicht möglich ist, seinem Buche Zusätze zu geben, die dazu anregen. So wie es ist, wird es ja dem Lehrer viele Arbeit ersparen, aber wer es benutzt, darf sich dabei nicht aller anderen Arbeit überhoben glauben.

Der auf die Dispositionen verwandte Fleifs, der ja nicht blofs ein mechanischer sein konnte wie etwa bei der Zusammenstellung von Worterklärungen, verdient alles Lob, und ich wäre der letzte, der in der Ausführlichkeit sämtlicher Dispositionen einen Überflufs sieht. Das Buch ist eben um so brauchbarer, als man anfangen kann, mit welchem Stücke man will, und nie verlassen sein wird.

Ebenso ist der Abschnitt über die Methodik verdienstvoll. Meine abweichende Ansicht über das Disponieren habe ich bereits zu rechtfertigen gesucht, ich kann auch das nicht verschweigen, dafs mir das Vorschreiben der Disposition an der Tafel unzweckmäfsig erscheint — der Tertianer wird auch ohne äufserliches Vorbild diese Arbeit im Heft machen können, und jedes Abwenden von den Schülern ist für den Lehrer besonders auf dieser Klassenstufe bedenklich —; aber der ganze 16 Seiten lange Abschnitt enthält so viel einleuchtende Winke über Auswahl und Durchnahme der Lesestücke, über die Herstellung der Aufsätze und deren

Korrektur, dafs ich sagen möchte: kein Lehrer des Deutschen versäume es ihn zu lesen. Meine eigne Meinung über diese Sache hatte ich bereits früher Gelegenheit auseinanderzusetzen („Der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Gymnasialklassen" in dieser Zeitschr. 1881 S. 65 ff.) und freue mich, dafs ich sie vom Verf. im wesentlichen bestätigt finde. Ich will nur einen Punkt von neuem erwähnen, weil er früher von mir nur kurz und hier gar nicht erläutert ist, nämlich den Fortschritt des Unterrichts im Semester.

Es ist klar, dafs es auch innerhalb des Bereiches der Tertia schwerere und leichtere Stoffe giebt, und dafs das Schwere durch die Art der Behandlung erleichtert, das Leichte bedeutender gemacht werden kann. Dies gilt für die Durchnahme der Lesestücke wie für die Anfertigung der Aufsätze.

So notwendig das Disponieren ist, so wenig wird doch auch der Verf. fordern, dafs dasselbe durch die ganze Tertia die gleiche Ausdehnung behalten soll. Der Schüler mufs die Methode lernen und sich des erworbenen Gutes bewufst bleiben. Also wird ein leichteres Stück zuerst genau disponiert, alsdann kann man sich kürzer fassen; an einem schwierigen Stück werde später wieder ein ausführlicher Versuch gemacht. Gelegentlich wird sich für die Form der Disposition die Frage empfehlen, welche Person oder Sache in jedem Abschnitt neu oder von einer neuen Seite eingeführt wird, oder es kann die Aufgabe gestellt werden, welches Wort in jedem Abschnitt die Bedingung oder Veranlassung für den Übergang zum nächsten Abschnitt enthält. Auch wird es oft nötiger sein, dafs durch die Disposition nicht der Inhalt verteilt, sondern die logischen Verhältnisse der Hauptabschnitte bestimmt werden: Behauptung, Begründung, Erweiterung, Einschränkung, Widerlegung, Folgerung, Beispiel u. s. w., namentlich in Gedichten, wo die poetische Form das Weglassen der Übergänge und Konjunktionen ermöglicht und begünstigt.

Bei dem Disponieren der Strophe kommt es auf die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Strophenbau und Gedankengang an: auch hier ist es meist nicht nötig, das ganze Gedicht durchzunehmen; wenn an zwei Strophen die Sache verständlich gemacht ist, kann der Schüler bereits selbst in den übrigen Strophen die wirklichen oder scheinbaren Abweichungen heraussuchen.

Die Betrachtung des Versmafses wird ebenfalls nicht fortdauernd die gleiche Ausführlichkeit erfordern. Zuerst wird Hebung und Senkung, klingender und stumpfer Reim u. s. w. besprochen werden, um den Schüler in den Stand zu setzen, das ihm aus dem Lateinischen bekannte Prinzip der Quantität trotz der Gleichheit der Kunstausdrücke von dem der Betonung zu unterscheiden und die durch den Reim versinnbildlichte Gliederung der Strophe zu erkennen. Wird bei späterer Betrachtung darauf zurück-

gegangen, so läfst sich schon manche feinere Beobachtung damit verbinden, z. B. dafs die Hebungen nicht immer gleich stark, noch die gleich starken immer gleich verteilt sind. Wir betonen die Zeile zog Ibykus der Götterfreund anders als die vorangehende der Griechen Stämme froh vereint. Auch läfst die Bedeutsamkeit des Reimes sich zeigen, wenn die Reimwörter einander entsprechen, namentlich im Abgesange, z. B.: Die Stadt vom Tyrannen befreien — Das sollst du am Kreuze bereuen. Wenn der Schüler merkt, dafs dies überhaupt Dinge sind, die ebenfalls Gegenstand der Beobachtung und Betrachtung werden, so verschwindet monotones und gedankenloses Rezitieren ganz von selbst.

Von anderen Arten der Durchnahme will ich noch die sachliche und die grammatische Erklärung erwähnen. Während die sachliche an den Verstand die geringsten Ansprüche stellt, ist wiederum die grammatische am geeignetsten, in den Sprachgebrauch des Schriftstellers einzuführen, und da besonders notwendig, wo es gilt die Gewandtheit des sprachlichen Ausdruckes bei den Schülern zu fördern.

Darum also alles zu seiner Zeit: nicht alles auf einmal und nicht immer alles. Schwierigkeiten der Disposition, des Versbaues, der Sprache, des Stoffes müssen immer zur Sprache kommen, können aber zusammen kurz erledigt werden, während einer dieser Punkte das Prinzip der Durchnahme bildet, und es darf nicht erst in Str. 1 alles Sprachliche, Sachliche, Metrische u. s. w. besprochen werden, dann in Str. 2, sondern der Unterricht mufs sich konzentrieren, und zwar im Laufe des Semesters nach verschiedenen Gesichtspunkten. Ich glaube, dafs es dann keine Schwierigkeiten hat, auch auf die verschiedenen Arten der Darstellung die Schüler zu führen, auf Erzählung, Schilderung, Beschreibung. Die Unterschiede sind bald verstanden, der Schüler mufs sie für das Lateinische wissen, um Imperfektum und Perfektum zu unterscheiden, und im Deutschen braucht nicht mehr als im Lateinischen verlangt zu werden, aber jedenfalls auch nicht weniger.

Und wie wichtig werden die Unterschiede für das Verständnis eines Gedichtes. Soll der Schüler, um wieder auf den Kampf mit dem Drachen zurückzukommen, nicht erkennen, dafs Schiller sehr glücklich die Erzählung durch Schilderung und Beschreibung unterbrochen hat? Und wird er dann nicht verstehen, mit Freude verstehen, dafs z. B. der Drache im Gedichte dreimal beschrieben wird — aber zuerst getötet, dann nachgebildet, dann lebend und kämpfend, also in vollster poetischer Steigerung?

Sodann der deutsche Aufsatz. Der Verf. hat die Stellung des Themas, die Durchnahme der Arbeit treffend besprochen, und es wird nach seiner Darstellung um so weniger zweifelhaft sein, dafs der Aufsatz je nach der Art des Themas und der Vor-

eitung leichter und schwieriger ist. Also auch hier ist ein egeltes Vorschreiten im Laufe des Semesters geboten. Dafs das ema, wenn irgend möglich, dem Lesebuche zu entnehmen ist, t Verf. mit Recht; hat es einem anderen Unterrichtsfache entnmen werden müssen, so soll mindestens ein ähnliches Lesesck im Lesebuch als Vorbild gelten. Nun aber müssen auch die schiedenen Arten der Darstellung im Laufe des Jahres zur Anndung kommen, nämlich in der auch früher von mir empfohen Stufenfolge von Erzählung, Schilderung, Beschreibung, Chateristik, Vergleich.

Um von der Vorbereitung zu sprechen, weifs ich keinen seren Ausgangspunkt als die Vorschrift der Alten: inventio, positio, elocutio, memoria, actio. Die beiden letzten Teile en fort, aber die drei ersten sind unentbehrlich. Die Inventio d stets in der Unterrichtsstunde zu erledigen sein, und es wird ht schaden, schon den Tertianer bekannt zu machen mit dem dächtnisverse: Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, ando. Die Dispositio wird der Lehrer zuerst am besten selbst tieren, später vielleicht in Form von Fragen mit der Inventio binden oder dem Schüler die Ordnung der Fragen überlassen. e Elocutio mufs ebenfalls zuerst dem Schüler gegeben werden, lem der Lehrer seine eigene Ausarbeitung über das Thema liest. Auch bei den folgenden Arbeiten ist das noch sehr twendig, in der Obertertia mindestens wieder bei der ersten beit.

In der Korrektur kann natürlich nicht alles verbessert und sprochen werden. Ist aber auch die Elocutio vorbereitet, so rd es sich höchstens um Interpunktion, Orthographie und einne fehlerhafte Wendungen handeln; ist sie den Schülern übersen, so wird namentlich auf den Periodenbau zu achten sein. nchmal werden gewisse Arten von Fehlern epidemisch, dann eine geordnete Besprechung an passenden Beispielen das beste, bei der Interpunktion, der Orthographie, so beim Periodenbau. läfst sich auch dem Tertianer nichts besseres bieten, als des istoteles Erklärung, dafs die Periode ein Satz ist, der Beginn d Abschlufs eines Gedankens enthält und eine übersichtliche öfse hat. Es kann der Nebensatz beginnen (Protasis-Apodosis, igende Periode) oder der Hauptsatz (fallende oder Zwischensatzriode); darnach wechseln die Bedingungen der Übersichtlichkeit. t das der Schüler eingesehen, so hütet er sich alsbald im fsatz vor allzu langen Sätzen oder gar Nebensätzen mit doplten Hauptsätzen und anderen Monstrositäten. Eine grofse Beutung für das Gelingen der Arbeit hat auch in dieser Beziehung r Entwurf; die Kontrolle desselben mufs anfänglich eine ganz naue sein, sie wird aber im Laufe der Zeit, allgemeinen Fortritt vorausgesetzt, abnehmen dürfen und abnehmen müssen — enso wie das Vorlesen einer Musterarbeit nach und nach ein-

geschränkt wird. Ist endlich auch in der Disposition den Schülern Freiheit gewährt, so wird der Lehrer, wenn er Unordnungen und Wiederholungen zu befürchten hat, gut thun für die einzelnen Absätze in den Schülerarbeiten Inhaltsangaben an den Rand schreiben zu lassen. Am besten eignet sich dazu ein erzählender Aufsatz, meist genügt jedoch die Forderung in Absätzen zu schreiben, die überhaupt nie aufser Acht gelassen werden darf.

Alles dies sind Bemerkungen, die sich mit der Methodik des Verfassers wohl vereinigen lassen, auch hatte der Verf. gar nicht versprochen alles zu sagen, was sich sagen läfst, und ebensowenig soll es ein Tadel sein, wenn ich mir noch über seine Auswahl von Lesestücken eine Bemerkung erlaube. Auch hier ist eine Vorschrift unmöglich, jeder wird ein Lieblingsstück vermissen oder ein aufgenommenes für entbehrlich halten, auch läfst sich dagegen nichts einwenden, dafs das verbreitetste Lesebuch zu Grunde gelegt ist; wohl aber meine ich, dafs in der Tertia nicht nur Uhland und Schiller, sondern auch Goethe, Körner, Chamisso, Rückert, Arndt und Schenkendorf ausführlicher zu berücksichtigen sind. Wenn nun folgende Gedichte nach Tertia gesetzt werden:

Schiller: vier Weltalter, Kassandra, Zerstörung Trojas, Siegesfest, Kraniche des Ibykus, Ring des Polykrates, Bürgschaft, Klage der Ceres, Eleusisches Fest, Taucher, Kampf mit dem Drachen, Graf von Habsburg, Alpenjäger, Berglied, Macht des Gesanges, Rätsel, Reiterlied, Glocke, Distichon, Stellen aus W. Tell,

Goethe: Hochzeitslied, die Kinder sie hören es gerne, wandelnde Glocke, getreuer Eckart, Zauberlehrling, Totentanz, Schatzgräber, Sänger, Johanna Sebus, Fischer, Erlkönig,

Uhland: Klein Roland, König Karls Meerfahrt, blinder König, schwäbische Kunde, Schenk von Limburg, Ver sacrum, Glück von Edenhall, Bertran de Born, Graf Eberhard der Rauschebart, Taillefer, Kaiserwahl, Münstersage, Schäfers Sonntagslied, die Rache, Tells Tod,

Körner: Harras, Eichen, Aufruf, Gebet, Schwertlied,

Chamisso: Salas y Gomez, die alte Waschfrau, Boncourt, die Sonne bringt es an den Tag,

Rückert: geharnischte Sonette,

Arndt: Deutscher Trost, Vaterlandslied, Leipziger Schlacht,

Schenkendorf: Freiheit, Muttersprache, Scharnhorsts Tod, Lied vom Rhein, Frühlingsgrufs,

so würde dieser reiche für acht Semester reichende Stoff uns nicht nötigen anderes zu suchen — der Verf. hat jedoch von diesen Dichtungen nur elf besprochen.

Dasjenige Lesebuch wäre nun das beste, welches neben jenen Gedichten am meisten gute Prosa enthielte, und so gelange ich zu dem Wunsche, dafs — bis es ein Lesebuch giebt, welches nur Prosa enthält und mit Echtermeyers Gedichtsammlung zusammen gebraucht wird — der Verf. das Hannoversche Lesebuch (Deutsches

Lesebuch von R. Kohts, K. W. Meyer, A. Schuster) mit berücksichtigen möchte.

Würde aber so das Buch nicht an Ausdehnung zunehmen und vielleicht an Übersichtlichkeit und Wohlfeilheit einbüfsen? Ich glaube, kaum; denn ich meine, dafs sich die Dispositionen — namentlich unter Berücksichtigung der im Hannoverschen Lesebuche mitgegebenen Dispositionen — bedeutend einschränken liefsen und dann die Erklärungen wohl erweitert werden könnten. Denn es scheint überhaupt die Disposition für Gedichte, die doch ein künstlerisches Ganze bilden, wichtiger als für Prosastücke, die meist einem gröfseren Zusammenhange entrissen sind; dagegen fordern solche Bruchstücke, namentlich wenn sie wissenschaftlichen Gebieten entnommen sind, eine ausführlichere sachliche Erklärung, welche der Lehrer oft vergeblich in den verschiedensten Büchern sucht.

Da nun aber der Lehrer sich doch oft in einen Punkt der Erklärung zu vertiefen veranlafst ist und auch über die Litteratur, die in solchen Fällen zu Gebote steht, orientiert sein möchte, so müfste der Verf. sich auch entschliefsen, die Quellen seiner Citate vielleicht abgekürzt und vor oder hinter seinen sämtlichen Erklärungen ausführlich mitzuteilen.

Der bescheidene Titel des Buches berechtigt eigentlich nicht zu allen diesen Wünschen: es will ja nur Hülfsmittel sein, und wir haben gesehen, wie sehr es zur Erleichterung der Arbeit zu dienen imstande ist; wir meinen aber, dafs es sehr wohl geeignet ist auch höheren Ansprüchen an das Streben des Lehrers sich anzubequemen, und wünschen dies zum Wohle unserer deutschen Jugend.

Berlin. H. Draheim.

---

170 Themata zu deutschen Aufsätzen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten jeder Art. Disponiert zum Gebrauch für Lehrer und zum Selbstunterricht von Dr. Karl Hartung, Oberlehrer a. d. Realschule 1. Ordn. zu Sprottau. Bremen, Heinsius. 1881. 177 S. 8. 2,25 M.

Seitdem E. Laas in der 2. Auflage seines Buches über den deutschen Aufsatz (Berlin 1877—78) den exklusiveren „Deutsch"-Lehrern nicht unerhebliche Konzessionen gemacht hat, gewinnt es den Anschein, als sei für die Hauptgegensätze in der Theorie des deutschen Unterrichts die Zeit des Ausgleichs gekommen. Wenig erfreulich ist dem gegenüber die Erscheinung eines Buches, das von diesen und anderen Vorgängen in der Unterrichtslitteratur so unberührt geblieben ist, wie das vorliegende.

Unter den behandelten Thematen sind 13 dem geographischen, 58 dem historisch-philologischen, 68 dem deutschen Unterrichtsgebiete entlehnt; weitere 18 werden gebildet durch Sentenzen;

es folgen noch 14 Themata zu Beschreibungen und Vergleichungen. In den beiden ersten Gruppen findet sich eine ganze Reihe einfacher und brauchbarer Aufgaben, wie sie sich indes auf das leichteste aus dem jedesmaligen Pensum des geschichtlichen oder altsprachlichen Unterrichts ergeben. Besonders zahlreich werden solche zu Cäsar und Homer dargeboten. Andere sind Muster von „Verstiegenheit". So die völkerpsychologischen Probleme. Nr. 1: „In welcher Weise wirkt der Boden des Heimatslandes auf den Menschen ein?" und Nr. 48: „Einwirkung der Kreuzzüge auf die christliche Menschheit". Die Schwierigkeit solcher Themata zeigen am besten die Entwürfe des Verfassers selbst. Das erstgenannte ist sehr weit gefafst. Deshalb thut der Verfasser gut, es gleichsam in mehrere Themata zu zerlegen: I. Gegensatz von Gebirge und Ebene in ihrer Einwirkung auf Körper und Geist; II. Gegensatz von Binnenland und Küste; III. Gegensatz von Nord und Süd; Wärme und Kälte; Klima, Temperatur, Zone; IV. Gegensatz der Produkte. Hiermit hört nun aber seine Einteilung bereits auf; denn die zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen gegebenen Bemerkungen gehen bereits ins Einzelne, ohne eine weitere Disposition erkennen zu lassen. Ob dieselben überall inhaltlich richtig sind, wage ich nicht zu entscheiden. Die den Gebirgsvölkern zugeschriebene „Heimatsliebe mit Wanderzügen ins Ausland im Sommer" scheint dem Gedanken wie dem Ausdruck nach gleich bedenklich.

Was die Wahl der Aufgaben aus der deutschen Litteratur anlangt, so findet sich neben Thematen referierenden und kombinierenden Charakters auch eine grofse Anzahl ästhetisierender Art. Für diese bleibt Ernst Laas unerreichtes Vorbild. Nr. 74 beschäftigt sich mit dem Unterschiede von Ballade und Romanze, Nr. 99 mit sprachlichen und metrischen Eigentümlichkeiten der Schillerschen Balladen u. s. w.

Eine Chrie ist nur einmal vollständig durchgeführt; in unzähligen Fällen aber wirkt ihr Einflufs nach; so wenn eine Sentenz I. aus inneren Gründen, II. aus Beispielen bewiesen wird. In der Argumentation geht der Verf. auf eine auch nur einigermafsen erschöpfende Fülle von Gesichtspunkten nicht aus. Und so wird denn auch auf eine streng logische Anordnung der Teile meist verzichtet. Die gewöhnlichsten Gesetze über die Einleitung kennt der Verf. nicht; dutzendweise finden sich hier die Redensarten, mit denen der angehende Untersekundaner sein Gewissen beschwichtigt.

Als Probe stehe hier eine Skizze der Disposition zu dem Satze: „Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke".

„A. Goethe — Hermann und Dorothea — Sentenzen.

B. I. Fähigkeiten von Gott empfangen, — diese sollen wir ausnutzen und fortbilden —, mit dem allgemeinen Fortschritt mufs der Einzelne gleichen Schritt halten.

II. Sonst geht er zurück[1]), d. h. er bleibt auf dem einmal eingenommenen Standpunkt stehen und kann also den übrigen — nicht nachkommen.

C. Beherzige also das: *dies diem docet.* Der Einwand, dafs das Alte besser sei, — pafst nicht".

Einer weiteren Kritik darf ich mich hier wohl enthalten.

Als Anhang giebt der Verf. eine Reihe logisch-rhetorischer Übungen. Es werden die Tugenden, die Affekte klassifiziert, bei einer gröfseren Zahl von Begriffen Partition und Division durchgeführt; Synonyma und Definitionen bilden den Schlufs. Hier begnügt sich der Verf. mit einfacher Koordination aller einigermafsen verwandten Begriffe. Ich darf mir daher gestatten von den neun Synonymis zu „schön" nur vier herzusetzen:

(1.) Schön — was man schont, worauf man stets hinschaut, weil es gefällt.

(2.) Wonnig — wert, dafs man sich dafür plagt, kämpft, abmüht (also: sich kämpft!).

(6.) Verlockend — was bewirkt, dafs man vor Freuden aufspringt.

(8.) Prächtig — was in hohem Grade schön ist.

Wenden wir uns von dieser eigentümlichen Methode der Synonymik zu den Definitionen. Der Verf. schrickt auch hier vor den schwierigsten Aufgaben nicht zurück (Verstand, Einbildungskraft, Pflicht, Gedächtnis, Gnade). Ein Beispiel mag genügen: „Einbildungskraft — diejenige Geistesform, welche die Anschauung des Schönen verfolgt und den Geschmack ausbilden will".

Berlin. Otto Schroeder.

---

**Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze für die Schüler der mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, Realschulen und anderer höherer Lehranstalten, sowie zum Selbststudium bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen im Deutschen von Dr. Ad. Kutzner, Gymnasiallehrer. Leipzig, B. G. Teubner, 1882. 74 S. 8.**

Theoretische, praktische und theoretisch-praktische Anleitungen zur Anfertigung deutscher Aufsätze giebt es in Menge, aber doch, wie es scheint, noch nicht genug. Wenigstens glaubt der Verfasser des vorliegenden Bändchens eine Lücke auszufüllen und einem Bedürfnis entgegenzukommen. Was er bezweckt und wem er dienen will, besagt der lange Titel. S. 5—42 handeln in drei Kapiteln von der Stofffindung (inventio), der Stoffordnung (dispositio) und der Stoffeinkleidung (elocutio); S. 43—74 enthalten Anhänge: I. Einige orthographische Erörterungen; II. Alphabetisches Verzeichnis der erfahrungsmäfsig am häufigsten falsch geschriebenen Wörter und Wendungen; III. Die Interpunktions-

[1]) Auch in der Überschrift bietet der Verf. die Variante: „Wer nicht vorwärts kommt, der geht zurücke".

lehre; IV. Übungsstücke zur praktischen Einübung der Interpunktionslehre.

Das Büchlein mag für den Anfänger im deutschen Unterricht ganz brauchbar sein, insofern es ihn aufmerksam macht auf die Fehler, die ihm am häufigsten begegnen werden; für den geübteren Lehrer scheint es uns entbehrlich zu sein. Der Schüler kann gewifs manches daraus lernen, und wenn er es fleifsig gebraucht, wird er die in Beispielen kenntlich gemachten Fehler zu vermeiden suchen. Auch die Vorschriften, wie es richtig anzufangen sei, sind ja recht gut; aber die Befolgung?! Wird es dem Schüler viel helfen, wenn ihm das Schema einer Disposition vorgeschrieben wird und über die Teile seiner Abhandlung allerlei Ratschläge gegeben werden? Ohnehin fragt es sich noch, ob der beliebte Schematismus „praktisch" sei. Was nützt es, dem stoffsuchenden Autor wider Willen zuzurufen: Das erste und notwendigste Erfordernis, wenn du einen guten Aufsatz liefern willst, ist die Meditation. Die Vorarbeiten dazu sind: eigene Beobachtung, freie Besprechungen mit andern, eine geregelte und ausgedehnte Lektüre mit der Feder in der Hand! Es ist ohne Zweifel richtig zu lehren, man solle einfach und natürlich schreiben, denn eben das Einfache sei das Schöne; desgleichen ist es richtig, Angemessenheit, Wohlklang und Lebendigkeit des Ausdrucks, „die ästhetischen Eigenschaften des Stils", zu fordern und im besondern auf die Eurythmie (nicht Eurhythmie), die Tropen und Figuren einzugehen; allein „nach einer Tabulatur von Regeln", sagt Kutzner selbst, „kann da nicht gearbeitet werden, sondern aus dem Geiste selbst mufs ungesucht alles das hervorquellen, was der Darstellung Wärme und Leben verleiht." Wegweiser sind gewifs eine nützliche Einrichtung und Warnungstafeln auf gefährlichem Boden sehr dankenswert, aber um ans Ziel zu kommen, mufs man gehen können und die nötigen Kräfte haben. Dies Gehen sollen die Schüler von uns lernen: wir müssen sie erst am Gängelbande, dann an der Hand führen, mit ihnen den Weg zurücklegen, ihnen vorangehen, es ihnen vormachen. Durch fortwährende Übung wachsen die Kräfte. Diese Hodegetik lernt sich indessen schwer genug und jeder Lehrer, der nicht seine Methode für die allein richtige hält, wird seinen Kollegen für einen guten Wink dankbar sein. Kutzner empfiehlt den Weg ἐξ ἐναντίου und huldigt dem Prinzipe, wie es Horazens Vater bei der Erziehung und Unterweisung seines Sohnes befolgte: er suchte seinem Zögling Abscheu vor den Fehlern einzuflöfsen, indem er sie ihm durch Beispiele deutlich vor Augen stellte.

Schliefslich noch zwei Bedenken. Ist es gut zu schreiben: „Je emsiger, aber zugleich je unklarer denkend ein Schüler ist"? Der Satz: „Sodann empfiehlt es sich, gleich in medias res gehend das Thema nach allen Seiten zu drehen und zu wenden" enthält einen Fehler, dem man in einem Regelbuche für den deutschen Unterricht nicht begegnen sollte.

Aus dem deutschen Unterricht in der Prima: Der Lehreraufsatz als positive Korrektur der Schüleraufsätze. Von Dr. Wilhelm Vigelius. 34 S. 4. [Programm des Gymnasiums zu Frankfurt a. d. O. Ostern 1881.]

Oft habe ich den Wunsch gehegt und auch ausgesprochen, die Fachgenossen möchten ihre Erfahrungen öffentlich mitteilen und unmittelbar aus der Praxis heraus Beiträge zur Methodik des deutschen Unterrichts liefern. Ich freue mich, auf oben bezeichnetes Programm als einen solchen Beitrag hinweisen zu können.

Der Verf. empfiehlt, dafs der Lehrer jedes Thema selbst ausarbeite und so an einem Musterbeispiele dem Schüler zeige, wie er die Sache anzufassen und auszuführen hatte. Vorbesprechungen sind dadurch selbstverständlich nicht ausgeschlossen. Aber auch wenn das Thema vorher durchgesprochen ist, wird es an Gelegenheit zur Korrektur nicht fehlen, und diese positive Korrektur kann ein geschickter, vom Standpunkt des Schülers angefertigter Aufsatz des Lehrers ohne Zweifel liefern. Die 7 Proben, welche Vigelius vorlegt, sind meines Erachtens sehr geeignet, einem tüchtigen Primaner als Vorbild zu dienen und das Ziel vorzuhalten. — Die voraufgehenden Bemerkungen, welche das vorgeschlagene Verfahren begründen und seine Vorteile auseinandersetzen, verdienen alle Beachtung und werden sicherlich auch dem von Nutzen sein, der eine andere Methode befolgt. Die Praxis ist ja so vielgestaltig und es führen viele Wege nach Rom.

Nur gegen einen, allerdings unwesentlichen Punkt möchte ich mich erklären. So sehr ich wünsche, dafs der Schüler bei Angabe des Themas die Überschrift nicht einfach wiederhole, sondern durch Angabe der Hauptteile in knappster Form erweitere oder gegebenen Falles erläutere, so wenig kann ich mich mit stereotypen Übergangsformeln: „Dies zu beweisen sei der Zweck der nachfolgenden Zeilen“ u. drgl. befreunden. Ich halte sie für überflüssig, weil zwecklos. Ist das Thema nur klar und bestimmt herausgearbeitet, so bedarf es, meine ich, einer solchen Formel nicht, um den Gegenstand der Abhandlung zweifellos zu kennzeichnen.

Hilfsbuch für die Deutsche Litteraturgeschichte zum Gebrauche der obersten Klassen der Gymnasien und Realschulen. Von Wilhelm Herbst. II. Teil: Die neuhochdeutsche Litteratur. Zweite verbesserte Auflage. Gotha, F. A. Perthes, 1881. 61 S. 8. Preis 0,80 M.

Gewifs ein erfreuliches Zeichen, dafs der zweite Teil des Hilfsbuches von Herbst schon jetzt, nach Verlauf von zwei Jahren, in neuer Auflage erscheint. Welch eingehendes Interesse Ref. dem Büchlein mitsamt dem gleichzeitig erschienenen Begleitschreiben zugewandt hat, beweisen die Aufsätze in dieser Zeitschrift 1881 S. 513 ff. 531 ff. 657 ff. Heute nur ein paar Bemerkungen.

Mich befremdet auch diesmal der wegwerfende Ton, mit dem in der Vorrede von der „geist- und gedankenlosen Trägheit“ des vielfach noch herrschenden Schlendrians gesprochen wird. Wenn

in vielen Schulprogrammen noch zu lesen steht: „Deutche Litteraturgeschichte bis auf Opitz", so ist das *cum grano salis* zu verstehen. Es ist ein abgekürzter Ausdruck, der keineswegs bedeutet, dafs eine Geschichte der Litteratur im vollen Sinne des Wortes gelehrt worden sei. Auch wer das Hilfsbuch von Herbst zu Grunde legte, könnte ruhig schreiben: Litteraturgeschichte von Klopstock bis Uhland, ohne sich eines „von Geschlecht zu Geschlecht sich fortschleppenden Scheinwesens" schuldig zu machen. *Quilibet praesumitur bonus* — auch der Lehrer des Deutschen.

Durchgreifende Änderungen hat der Verfasser jetzt noch vermieden. Die fragmentarische Form ist beibehalten, womit wir ganz einverstanden sind. An sachlichen Änderungen notieren wir: Die besser geordnete Aufzählung der Goetheschen Gedichte, S. 30 („gehören die ... angehörigen" hätte sich leicht vermeiden lassen); der dritte Satz über Schillers Fiesko ist verbessert S. 37; Platens Urteil über Hermann und Dorothea „eine Perle der Kunst" hinzugefügt S. 42; in den Satz auf S. 59: „Faust als ein Zeitbild, in dem der Geist des 18. Jahrhunderts, [zugleich eine Fortsetzung des in der Enstehungszeit der Faustsage, dem Reformationszeitalter, herrschenden Geistes,] in seinen Grundzügen sichtbar wird" — sind die eingeklammerten Worte eingeschoben; im Epilog S. 61 ist der Satz neu hinzugekommen: „Die grofse Kriegszeit im Anfang der siebziger Jahre hat unserer Dichtung keine tieferen und dauernden Impulse gegeben." Das äufsere Gewand hat sich in sofern geändert, als die preufsische Schulorthographie durchgeführt und bei den Citaten im Text vielfach kleinerer Druck angewandt ist. In kleinerem Druck erscheint auch der Abschnitt über die Romantiker, um anzuzeigen, dafs er nicht als eigentlicher Lehrstoff gelten wolle.

An Einzelheiten ist mir aufgefallen, dafs S. 52 Gadebusch als Ort des Gefechtes, in dem Körner blieb, nicht genannt wird. Novalis starb zu „Weifsenfels" als „designierter" Amtshauptmann. Die beiden mit Anführungszeichen versehenen Wörter fehlen. Statt der Strophe auf S. 11 hätte ich lieber den Titel des Gedichtes von Rückert „Die Gräber zu Ottensen" angeführt. Der Abdruck der vier ersten Hexameter aus Klopstocks Messias erscheint mir in einem so knapp gehaltenen Büchlein fast wie ein Luxus. Dasselbe gilt von den Citaten aus „Wahrheit und Dichtung" S. 20 und aus der „Hamburgischen Dramaturgie" S. 21, die ohnehin mit einem „u. s. w." schliefsen, also nachgeschlagen werden müssen. Wollte Herbst es dem Lehrer oder Schüler bequem machen, so hätte er aus der „Italienischen Reise" die auf Iphigenie und Tasso bezüglichen Stellen, aus „Wahrheit und Dichtung" die Aussprüche über die zeitgenössische Litteratur citieren können, ich meine nicht den Wortlaut, sondern die Ziffern zum Nachschlagen. Die Lieder aus Wilhelm Meister brauchten nicht namentlich aufgeführt zu werden, dagegen wären einige Direktiven zum Verständnis des

Romans noch erwünscht gewesen, z. B. Schillers Äufserungen in den betreffenden Briefen. Die aristotelischen Einheiten von Ort und Zeit (S. 31) und die drei Einheiten in der Ökonomie des antiken Dramas (S. 32) wird der Lehrer nach Lessings Hamb. Dramaturgie vor Mifsverständnissen zu schützen haben.

Ilfeld. H. F. Müller.

---

Das höfische Epos. Auswahl aus den Erzählungen Hartmanns von Aue, Wolframs von Eschenbach und Gottfrieds von Strafsburg. Schulausgabe. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch von Reinhold Bechstein. A. u. d. T.: Schulausgaben deutscher Klassiker mit Anmerkungen. Stuttgart, Cotta, 1881. XXIV und 132 S. 12.

Im Jahre 1879 veranstaltete Bechstein innerhalb derselben Sammlung eine Schulausgabe ausgewählter Dichtungen Walthers und seiner Schüler; ihr folgt in diesem Bändchen eine „Anthologie" aus den Werken der drei grofsen Epiker unseres Mittelalters. Freilich gehört nach S. IX „zu einem vollständigen Bilde des höfischen Epos mindestens auch Heinrich von Veldecke; allein wegen seiner nicht rein mhd. Sprache pafst er nicht in eine Schulanthologie". Wir vermögen nicht diese Unvollständigkeit zu bedauern, vermissen auch nicht Eilhart, der doch auch zu einem vollständigen Bilde des höfischen Epos gehört, sondern verwerfen von vornherein die versuchte Einführung der drei Meister in die Schullektüre vollständig. Denn sie involviert einen Mifsbrauch mit der Zeit und der Kraft unserer Schüler. Die Beschäftigung mit dem Nibelungenliede und mit Walthers Dichtungen ist auf einer deutschen Schule unumgänglich; aber sie hat nicht den Zweck ein vollständiges Bild von irgend einer litterarischen Erscheinung zu geben — wo wäre das Aufgabe der Schule? —, auch nicht einen früheren Stand unserer Muttersprache grammatisch kennen zu lehren, sondern wir treiben auf unsern Schulen Mittelhochdeutsch, um auch von dieser Seite in den nationalen Geist einzuführen, um ihn zum Verständnis zu bringen in möglichst vielen und verschiedenen Phasen seiner Entwicklung. Der Schüler spürt seinen Hauch in der neueren Poesie von Klopstocks Oden bis Uhlands Balladen, erkennt ihn in der Gestalt Luthers, erfafst ihn in den grofsen Zügen der deutschen Geschichte. Erschlossen liegt dieser Geist vor uns auch in der Poesie unseres Mittelalters; darum sei auch diese herangezogen; aber nur wo die Quelle nationalen Geistes voll und rein fliefst, sei mutig geschöpft, nicht aber, wo er aus allerlei Beiwerk auszuscheiden und zu erforschen ist. Diese Arbeit, zu der es der Schule an Zeit gebricht, ist notwendig bei Wolfram, Hartmann und Gottfried; darum bezeichneten wir ihre Einführung in die Schule als einen Mifsgriff, der das Wesen und die Aufgabe derselben verkennt und die Schranken ignoriert, die zwischen Schule und Universität, zwischen der allgemeinen Grundlage aller Bildung und dem Fach-

studium befestigt sind. Das höfische Epos gehört auf die Universität, nicht auf das Gymnasium.

Damit haben wir eine Besprechung des Bechsteinschen Buches in dieser Zeitschrift eigentlich abgewiesen. Bemerkt sei nur, dafs die Auswahl mancherlei wider sich hat: so ist die Stelle „aus dem 17. Abschnitt des Erec" geradezu unpassend gewählt. In die Texte wurden viele Konjekturen Bechsteins aufgenommen, was man sich gefallen lassen könnte, wenn nicht in den Anmerkungen oft davon die Rede wäre. Diese Anmerkungen machen den Eindruck eines Kollegienheftes; mit Lachmann, Haupt, Bech, Germania, „meine Ausgabe" wird vor der Schuljugend herumgesprungen, als ob lauter Germanisten in der Klasse säfsen; der Text wird — wie pädagogisch! — vor dem Leser mit Anführung und Bekämpfung anderer Forscher zurecht gemacht (vgl. zu Erec 6336; Iwein 3140; Parz. 451 u. a.), stellenweise in recht geschmackloser Weise, wie „Lachmanns Variantenapparat läfst im Stich" (S. 84). Wir wissen wohl, dafs diese Anmerkungen — in einem Schulbuche immerhin mifslich — für die Lehrer bestimmt sind; was aber würde ein Lehrer des Lateinischen sagen, wenn man ihm eine Chrestomathie aus Ovid anböte, deren Anmerkungen, lediglich für ihn bestimmt, zu nicht geringem Teile mit sauberer Angabe des Urhebers aus Haupt und Siebelis zusammengestellt sind! Wer mit der Lektüre mhd. Dichtungen auf der Schule betraut wird, pflegt im Staatsexamen dokumentiert zu haben, dafs er auch ohne Hilfe der Brockhausschen Klassikerausgaben in das Verständnis altdeutscher Gedichte einzudringen vermag, und wird mit uns Einspruch erheben gegen die Anmerkungen, welche hier aufgetischt werden.

Berlin. Hans Löschhorn.

---

F. Sönnecken, Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform. Mit Abbildungen. Bonn-Leipzig 1881. 70 S. 4.

Der Verf. des vorliegenden, gut ausgestatteten und zahlreich illustrierten Werkchens hat sich darin die Aufgabe gestellt, die Unzweckmäfsigkeit der sog. deutschen Schreib- und Druckschrift gegenüber den vielen Vorzügen der sogenannten lateinischen nachzuweisen und so zur gänzlichen Abschaffung der ersteren mitzuwirken. Zu dem Ende giebt er zunächst einen kurzen Abrifs der Schriftentwicklung von der Zeit des alten Roms bis auf die jetzige Zeit. Diese dem gröfseren Publikum durchaus verständlich gehaltene Darstellung verbindet Klarheit und Anschaulichkeit mit vielen interessanten Einzelheiten. Wir machen u. a. aufmerksam auf die mit gotischer Architektur ausgefüllten *n*, *u*, *m* nach Federzeichnungen im germanischen Museum sowie auf die grofsen Frakturbuchstaben aus einem vom Schreibmeister Neudörfer entworfenen Alphabet vom Ende des 16. Jahrhunderts, die allerdings

in Verschnörkelung das schier unglaubliche leisten. Verf. zeigt hiebei, dafs alle älteren Schriften mit einer vorn breiten Feder geschrieben wurden und dafs auf eine solche auch der gröfsere Teil unserer jetzigen deutschen Buchstabenformen berechnet sei, während die jetzt fast durchweg üblichen spitzen Federn nur zum Schreiben der sogenannten lat. Schreibschrift wirklich brauchbar seien, da sich mit ihnen nur rundliche Formen, wie letztere sie zeigt, gut ausführen lassen.

Verf. geht zuletzt dazu über, die deutsche und die lateinische Schrift, wie sie jetzt sind, mit einander zu vergleichen und der letzteren gegenüber die Mängel ersterer nachzuweisen. Man wird ihm dabei zugestehen, dafs er die Sache der lateinischen Schrift mit grofsem Geschick führt und der deutschen in der That wesentliche Mängel nachweist. Jedem, der sich für die Frage, ob Fraktur oder Antiqua, interessiert, kann die Lesung dieser Ausführungen nur dringend empfohlen werden. Dagegen glauben wir, dafs Verf. in mancher Hinsicht zu weit geht, z. B. wenn er behauptet, die spitze deutsche Schreibschrift verlange mehr Kraftanwendung und ermüde die Hand schneller. Auch geht er bei der Gegenüberstellung des deutschen und lateinischen Alphabets behufs Prüfung auf Anzahl der Takte, Druckstellen und Absetzungen etwas parteiisch zu werke; er konstruiert kaum je in dieser Einfachheit vorkommende Formen, um eine möglichst geringe Anzahl für das lateinische Alphabet herauszurechnen. So sind das lateinische grofse *D*, *O*, *I* als verbindungsfähig genommen, das kleine *c* und grofse *K* in einem Zuge geschrieben, das grofse *I* auf einen einzigen Haken reduziert, sonst allgemein geschriebene Druckstellen weggelassen, während bei dem deutschen Alphabet in dieser Vergleichung ähnliche Hülfsmittel nicht angewandt werden. Es sind daher leider die auf S. 57 ff. zusammengestellten zahlenmäfsigen Angaben über die schnellere Schreibbarkeit der lateinischen Schrift nur von bedingtem Werte. Immerhin behalten die Ausführungen des Verf.s grofses Interesse und verdienen bei dem bisherigen Mangel an gründlichen Untersuchungen über dererlei Fragen nicht unterschätzt zu werden.

Zu bedauern ist, dafs Herr S. sich bei seinen Ausführungen über die Fraktur-Druckschrift lediglich an die jetzt noch als Brotschrift übliche Fraktur gehalten hat, die ja ganz unzweifelhaft aufserordentlich verderbte und verrenkte Formen wenigstens in den Versalien zeigt. Wir sind ja doch entschieden schon auf dem Wege der Besserung, insofern manche Firmen mit Vorliebe oder ausschliefslich Schwabacher für ihren Verlag verwenden. Übrigens kommen natürlich die Nachweisungen des Verf.s schliefslich vor allem seiner Rundschrift zugute, deren Einführung in den unteren Gymnasial- bez. Realklassen auch Unterzeichneter nicht dringend genug empfehlen kann. Aus diesem Grunde hat derselbe keinen Anstand genommen, eine von befreundeter Hand

ihm zugegangene Anzeige der Sönneckenschen Schrift, wie vorstehend geschehen, mit einigen Änderungen der Öffentlichkeit zu übergeben.

Zerbst. G. Stier.

---

Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Dr. Friedrich Hofmann, Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. Berlin, Verlag von Julius Springer. Erstes Heft: Griechische Gesch. 1881. 8. 48 S. Preis 50 Pf. Zweites Heft: Römische Geschichte. 1882. 8. X und 89 S. Preis 1 M.

Bei dem Durchlesen dieses Lehrbuches wird man angenehm berührt durch die Einfachheit und Anspruchslosigkeit desselben in Inhalt und Form. Stünde nicht auf dem Titel die Erklärung: „für die oberen Klassen", gar mancher würde eher geneigt sein zu glauben, es sei für die mittleren bestimmt. Und dieser Irrtum wäre gar nicht wunderbar. Wir sind auf diesem Gebiete wirklich so weit gekommen, dafs uns der Standpunkt schon verschoben ist. Bieten doch viele Leitfäden sogar für Quarta mehr, weit mehr Stoff, als wir hier für Sekunda und Prima vor uns haben. Darum sind wir Hofmann Dank schuldig, dafs er uns einmal den richtigen Standpunkt gezeigt und eine Probe davon gegeben hat, wie man Mafs halten soll und kann. Sein Grundsatz ist, in zweifelhaften Fällen eher zu wenig, als zu viel zu bieten, während die Mehrzahl der Verfasser von Lehrbüchern aus falschem Eifer es umgekehrt macht. H. will nur so viel geben, dafs man von den Schülern, ohne sie zu überbürden, verlangen kann, dafs sie am Schlusse des Schulkursus den gesamten Inhalt des Lehrbuches in ihrem Geiste gegenwärtig haben. In dieser weisen Beschränkung erkennen wir die Hand des erfahrenen Schulmannes. Sein Prinzip wird klar schon durch einen Blick auf die beigegebenen Zeittafeln. Die aus der griechischen (incl. der orientalischen) Geschichte enthalten 69 Zahlen und Fakta, die „Repetitionen" in dem für Quarta geschriebenen Hülfsbuche des verhältnismäfsig sehr mafsvollen O. Jäger 77; die aus der römischen bis zur Schlacht bei Actium 80, bei J. 89. Nur die Kaiserzeit ist ausführlicher behandelt (36 Zahlen). Die im Anschlufs an Herbsts Hülfsbuch für die oberen Klassen gearbeiteten Tabellen von Gehring bieten zur alten Geschichte weit über 400 Zahlen und noch weit mehr dazugehörige Fakta. So bietet Hofmann einen sehr beachtenswerten Beitrag zur Lösung der Überbürdungsfrage. Mitunter aber ist er im Beschneiden des Stoffes zu weit gegangen, indem er z. B. die mythischen Einwanderer, Cimons Verbannung, die Arginusenschlacht und deren Folgen, die Sagen aus dem Latinerkriege, die achäischen Geiseln, den Kaiser Julian u. a. unerwähnt läfst. Nachdem die lex frumentaria und die lex iudiciaria des C. Gracchus als vorbereitende Schritte, um sich gegen die Nobilität einen Anhang zu sichern, erwähnt worden sind, heifst es (S. 47):

„Also konnte Gr. . . . die ganze Regierung an sich reifsen und er hat . . . eine Menge der wichtigsten Einrichtungen getroffen . . .". Hiernach mufs man glauben, dafs diese Einrichtungen noch wichtiger waren als jene beiden, welche ihm zunächst die Macht verschaffen sollten; um so mehr erwartet man, dieselben auch kennen zu lernen. Anderseits könnten einzelne weniger wichtige Dinge (wie die Schl. bei Cabira) gestrichen werden, und die weniger lehrreiche Diadochenperiode (2¼ Seite) sowie die Geschichte Diokletians (26 Zln.) könnten noch erheblich vereinfacht werden. Auffallend und von dem Herkommen abweichend ist die etwas stiefväterliche Behandlung der griechischen Geschichte gegenüber der römischen. Der gesamte Text derselben, incl. der orientalischen, umfafst 39 Seiten, der der römischen 84. Wohl verdient letztere wegen ihrer typischen Bedeutung eine besondere Bevorzugung, und die Ungleichmäfsigkeit der Behandlung hat eine nicht zu verkennende Berechtigung; doch dürfte die Ungleichheit hier doch ein wenig zu grofs sein. Wenn der Entwickelung der römischen Litteratur eine so ansprechende zusammenhängende, übersichtliche Darstellung gewidmet ist (II S. 73 ff..), so verdient die griechische etwas mehr als die 9 Zeilen auf S. 23 und die 1½ auf S. 27, wobei u. a. für Erwähnung einer Erscheinung wie Aristophanes sich kein Raum gefunden hat.

Je besser das Hofmannsche Buch, desto mehr ist zu wünschen, dafs die ganz vereinzelten, meist sehr geringen, Versehen und Unebenheiten in den folgenden Auflagen verbessert werden; darum seien dieselben hier verzeichnet — das Urteil über die Trefflichkeit des Ganzen wird dadurch natürlich nicht berührt. Erheblichere Einwendungen sind nur gegen die Darstellung der Tributcomitien (II S. 32 ff.) zu machen. „Die Tr. waren anfangs nur Versammlungen der Plebs, und ihre Beschlüsse (plebiscita) waren für das ganze Volk nur dann verbindlich, wenn sie die Genehmigung des Senats erhalten hatten; nachher aber wurden die Beschlüsse der Tr. denen der Centuriatcomitien gleichgestellt und damit auch diese Comitien als eine vollberechtigte Volksversammlung anerkannt. Die Tr. hatten die niederen Magistrate zu wählen und über Gesetze und Geldbufsen zu beschliefsen, die von Volkstribunen beantragt waren; berufen wurden sie in fast allen Fällen von den Volkstribunen". Dazu sei bemerkt: 1) Dem „waren anfangs" entsprechend mufs auch gelehrt werden, was sie (nach Ansicht des Verf.s) später waren, da sich das keineswegs von selbst versteht und darüber so grofse Meinungsverschiedenheit besteht, ob die Patricier stimmberechtigt waren, oder nicht, oder ob es zwei verschiedene Arten von Tr. gab, rein plebejische und gemischte. 2) Nach der obigen Darstellung hätte die Neuerung (durch die, zwar nicht hier, aber S. 13 erwähnte, lex Valeria Horatia) darin bestanden, dafs später die Plebiscite nicht mehr der Genehmigung des Senats bedurften, um Gesetzeskraft zu haben;

und dadurch eben wären sie den Beschlüssen der Cent. gleichgestellt worden. Nur dieser Sinn kann in den Worten liegen. Allein erstlich hatten vor 449 die Concilia plebis gar keine legislative Kompetenz, und es konnten die Plebiscite gesetzlich keine Verbindlichkeit für das ganze Volk beanspruchen, dieselbe konnte also auch nicht von einem Senatsbeschlufs abhängig sein; etwas anderes ist es, dafs einige derselben, wie das Publilische, das Icilische, thatsächlich Anerkennung erhielten. Und das ist auch später so geblieben: die Tribunen suchten meist aus Nützlichkeitsgründen für ihre Rogationen die Zustimmung des Senats zu gewinnen, wenn auch die Abhängigkeit der Plebiscite von derselben nicht verfassungsmäfsig festgestellt war. Ferner: es scheint die Gültigkeit der Beschlüsse der Centuriatcomitien verfassungsmäfsig stets von einem senatus consultum abhängig gewesen zu sein; wird es doch als etwas Unerhörtes dargestellt, dafs der Konsul Cäsar seine lex agraria ohne auctoritas senatus vor das Volk brachte. Demnach mufs die durch die lex V. Hor. herbeigeführte Gleichstellung beider Arten der Comitien in etwas anderem bestanden haben, als in dem, was H. angiebt. 3) Wenn es heifst: „hatten die niederen M. zu wählen", so will der Verf. darunter auch die Volkstribunen verstanden wissen, sonst hätte er gesagt: „die V. und die n. M.". Allein man darf die Tribunen nicht zu den magistratus minores zählen, ebenso wenig wie zu den mag. maiores, bei ihrer ganz exceptionellen Stellung. Das folgt schon aus Cic. de leg. 3, 3. Darum passen sie auch nicht in das Schema einer festen Rangordnung, und die Behauptung S. 34, dafs beide Ädilenklassen in der Rangordnung der Magistrate über den Volkstrib. standen, dürfte nicht leicht glaublich sein. — Abgesehen von diesem einen Abschnitte, welcher einer Umarbeitung bedürftig erscheint, können nur geringere Unvollkommenheiten gefunden werden. Statt „Vermögen" ist bei der solonischen Verfassung besser zu sagen: „Ertrag des Grundbesitzes". „Theten" kann bedeuten „Tagelöhner", aber darum kann man nicht ganz allgemein sagen, dafs die Theten Tagelöhner waren (S. 12). Dafs die olympischen Spiele „in jedem fünften Jahre" abgehalten wurden (S. 9), ist ein Latinismus statt: „alle vier Jahre". S. 38 ist die Rede von der nach der Schlacht bei Leuktra erneuerten athenischen Seeherrschaft; S. 35 ist dagegen richtig die Gründung des Seebundes vor der Schlacht erzählt. Hiero wurde nicht von den Römern gezwungen sich mit ihnen zu verbinden (II S. 21); vgl. Polyb. 1, 16. Hannibal war nicht 29, sondern 26 Jahre alt, als er den Oberbefehl erhielt (S. 22). S. 55 heifst es, dafs die letzten Reste der Sklavenarmee dem Pompeius in die Hände fielen, „so dafs er sich auch rühmen konnte, diesen Krieg mit der Wurzel ausgerottet zu haben". Die Phrase: „er kann sich rühmen" bedeutet: „er hat eine Berechtigung sich zu rühmen"; darum wird es hier richtiger heifsen: „weshalb er sich rühmte . .".

S. 68 steht „Actium in Epirus“. S. 84 „Attila ging zurück bis nach den Catalaunischen Feldern an der Marne. Hier in der Nähe von Troyes kam es zur Schlacht“. Der einfachste Emendationsversuch zur Beseitigung dieses Widerspruches (denn Troyes liegt an der Seine) dürfte sein: „Hier oder richtiger in d. N . . .“. Das stereotype „Sena am Metaurus“ finden wir auch hier (S. 26 u. 87). Warum kehrt man nicht um: am Metaurus, unweit Sena? S. 25 „die Entscheidung hing nicht mehr von Hannibal ab; sie erfolgte in Spanien“. Dafs Clodius im Auftrage der Triumvirn Ciceros Verbannung betrieb, kann man nicht geradezu behaupten (vgl. Cic. p. Sest. c. 18). Endlich wünschen wir noch S. 15 die 500 iugera nicht in 494 pr. Morgen, sondern in 126 Hektar verwandelt, und für Clodius eine andre Charakteristik, als diese: „ein liederlicher Mensch“; S. 59 endlich die Angabe „6000 Hopliten“ (I S. 28) nach Thuk. 6, 43 geändert.

Neuere Forschungen sind vorsichtig und mafsvoll verwertet. Cäsars Geburt wird mit Mommsen in das Jahr 102 verlegt; die Einrichtung des Piraeus zum Haupthafen Athens mit E. Curtius u. a. vor die Schlacht bei Marathon gesetzt. Dagegen vgl. Thuk. 1, 93; Her. 6, 116 (Plut. Them. 19).

Heben wir noch kurz hervor die musterhafte Anlage des Ganzen, den einfachen und ungekünstelten Stil, die Freiheit von Druckfehlern, den sehr niedrigen Preis und die gute Ausstattung des Buches, so wird das Urteil gerechtfertigt erscheinen, welches in dem Hofmannschen Lehrbuche eines der besten und beifallswürdigsten Erzeugnisse der Schullitteratur unserer Zeit erblickt, welches die weiteste Verbreitung verdient. Auch den Schülern wird es geniefsbar und willkommen sein, jeder gute Geschichtslehrer aber wird hoch erfreut sein, ein Lehrmittel gefunden zu haben, mit dem er in den Stand gesetzt ist, sichere Resultate zu erzielen.

Guhrau. Feodor Rhode.

---

Lehrbuch der Geschichte von R. Dietsch in neuer Bearbeitung. I. 2, Geschichte der Römer. Neu bearbeitet von Dr. Max Hoffmann. Leipzig, B. G. Teubner, 1879. VIII und 386 S.

In seinem 1847—1851 erschienenen Lehrbuche der Geschichte hatte R. Dietsch die alte Geschichte in einem mäfsigen Bande behandelt, in der 2. Auflage, die eine völlig neue, weit ausführlichere Bearbeitung des Stoffes bot, verteilte er die Geschichte des Altertums auf zwei Abteilungen, deren erste (1860 erschienen) die Geschichte des Orients und Griechenlands enthielt, während die zweite (1861 erschienen) die Geschichte der Römer brachte. Über der Fortführung seines Werkes ist der verdiente Verfasser gestorben, die Geschichte der Römer, von der sich gegen Ende der 70er Jahre eine neue Bearbeitung nötig machte, liegt in der

Fassung, die ihr Herr Dr. M. Hoffmann, früher in Guben, jetzt in Lübeck, gegeben, dem Ref. zur Besprechung vor.

Das Buch erscheint in der neuen Gestalt wesentlich verkürzt. Den 422 S. der Bearbeitung von 1861 stehen 386 S. gegenüber, und dabei ist zu berücksichtigen, dafs der Herausgeber die römische Kaisergeschichte, die von R. Dietsch in die 1. Abteilung der mittleren Geschichte verwiesen war, wieder — nach des Ref. Meinung mit Recht — zur Geschichte der Römer genommen hat. Zieht man den darauf verwandten Raum ab, so würden den 422 S. der früheren 308 S. der neueren Ausgabe entsprechen. Schon daraus ergiebt sich, dafs der neue Herausgeber seine Aufgabe nicht in einer blofsen Durchsicht und Berichtigung des Dietschschen Buches gesehen, sondern eine wirkliche Umarbeitung geliefert hat. Und er hat Recht daran gethan. Der Wert der Geschichtsbücher von R. Dietsch liegt eben nicht in der eigenartigen Darstellung und Behandlung des Stoffes; es sind wissenschaftliche Hilfsbücher, keine Geschichtswerke im höheren Sinne des Wortes, und sie können daher ihren Zweck nur in dem Mafse erfüllen, als sie „im treuen Anschlufs an die fortschreitende Forschung" wirklich „das nunmehr Feststehende" geben. Dafs der Herausgeber nach Erreichung dieses Zieles mit Erfolg gestrebt, kann Ref. rückhaltslos anerkennen. Es ist ein tüchtiges Stück ehrlicher Arbeit, was uns hier vorliegt. Quellen und neuere Werke sind gleichmäfsig durchgearbeitet, wie Text und Noten allenthalben beweisen, doch treten die Hinweise auf die Arbeiten Neuerer meist nur da hervor, wo eine Rechtfertigung der im Text gegebenen Ansicht besonders nötig erschien. Erfreulich ist, dafs der Herausgeber der Darstellung mehr Aufmerksamkeit gegönnt, als R. Dietsch dies gethan. Das Buch ist jetzt wirklich lesbar, was man der Bearbeitung von 1861 nicht eben nachrühmen konnte.

Und trotzalledem kann Referent nicht glauben, dafs diese „Geschichte der Römer" viel Verbreitung in den Schulen finden wird. Eine ausführlichere römische Geschichte so gut wie eine griechische wird man gewifs gern neben dem Schulbuche in der Hand des Schülers sehen, man wird sie unter Umständen verlangen müssen; aber ob unser Buch das geeignete sei, möchte Ref. bezweifeln. Denkbar ist es neben einem Buche wie Herbst I. Teil, das keine zusammenhängende Geschichtserzählung, keinen ununterbrochenen Hinweis auf die Quellen bringt; wenn aber, wie jetzt nicht selten geschieht, ein Buch, das zusammenhängend die Geschichte erzählt und die Quellen und neueren Hilfsmittel anzudeuten nicht unterläfst, als Schulbuch gebraucht werden soll, dann kann ich nicht glauben, dafs ein Buch wie das von Dietsch-Hoffmann für den Schüler das geeignete sein wird. Der Vortrag des Lehrers wird da das meiste thun müssen, zum Nachlesen aber wird man solchen Schülern, die dem Vortrag nicht recht folgen können, lieber Jäger oder Peter (kl. Ausgabe), solchen, die man für

fähig hält, weiter einzudringen, als es der Vortrag thun kann, Peters gröfsere römische Geschichte, Ihne oder in vielen Partieen Mommsen empfehlen. Mir scheint, das tüchtige Buch, das uns vorliegt, würde besser von vornherein die Absicht, ein Buch für Schüler sein zu wollen, fallen lassen. Jeder junge Philologe, jeder junge Historiker, vor allem jeder junge Lehrer der alten Geschichte sollte es haben und fleifsig gebrauchen, in die Hand der Schüler gehört es nicht. Wenn es aber diese Aufgabe sich stellte, die Referent hier angedeutet, so würde es freilich erwünscht sein, wenn der neueren Litteratur noch mehr Aufmerksamkeit zugewandt würde. Es müfste dann vor jeden Abschnitt eine Zusammenstellung der neueren Hilfsmittel gestellt werden, wie jetzt eine solche von Quellen gegeben ist. Überhaupt würde der andere Zweck noch manche Umwandlung fordern.

Und nun noch einige Einzelheiten. Es kann natürlich nicht des Ref. Absicht sein, hier eine Aufzählung der Stellen zu geben, wo seine Anschauungen von denen des Herausgebers abweichen, er greift nur unter dem, was er sich beim Durchgehen des Buches bemerkt, einzelnes heraus.

S. 1. Der Herausgeber unterscheidet Quellen und Überreste und sagt bei der Aufzählung der letzteren, dafs auch die Schriften der alten Historiker mehrfach Urkunden im Wortlaut oder in zuverlässiger Inhaltsangabe enthalten. Dafs die Schriften der Alten an sich Überreste sind, findet Ref. nicht erwähnt. Und doch sind sie vielleicht die wertvollsten, die wir haben. Lassen sich bessere Überreste aus der Zeit der sicilischen Expedition denken, als des Aristophanes Vögel, bessere aus der Zeit des Perserkrieges als des Äschylus Perser? Es sind nicht mehr dieselben Buchstaben, die Aristophanes, die Äschylus geschrieben, aber sind die Dramen darum weniger Überreste jener Zeit? — S. 9 ff. Den § 4 hätte Ref. kürzer und länger gewünscht — kürzer um das, was jeder bei Schwegler ausführlicher nachsehen kann, länger in allem, was die Arbeiten der Neueren und Neuesten angeht. — S. 17, 3 hätten wohl die aufgeführten Keltenstämme nach ihren Wohnsitzen näher bestimmt werden können. — S. 18, 1. Auffällig ist, dafs Tiburs Gründung durch die Enkel des Amphiaraus (vgl. Horaz Carm. I 18) nicht erwähnt ist. — S. 28 ff. Die Ausführungen über die Religion der Römer heben doch wohl den Unterschied von der Religion der Griechen nicht so hervor, als sie sollten. Gerade hier gilt es eingehend die Dinge zu erörtern. Denn gewöhnlich bringt der Schüler aus den deutschen Dichtern die Überzeugung mit nach Sekunda, dafs griechische und römische Götterlehre so ziemlich dasselbe sei. Einen Satz wie den, dafs die Römer „eine grofse Zahl von Personifikationen abstrakter Begriffe göttlich verehrten“ würde Ref. nicht in eine Anmerkung verwiesen, sondern weiter ausgeführt haben zugleich mit dem, der sich ja bei Dietsch-Hoffmann im Text findet, dafs die Römer

ursprünglich keine Götterbilder verehrten. Vielleicht findet der Herausgeber bei nochmaliger Bearbeitung, dafs der ganze Paragraph noch mancher Besserung fähig ist. — S. 68. Die Aufzählung der einzelnen Kämpfe und Städteeroberungen scheint dem Ref. hier wie schon an früheren Stellen zu ausführlich. Wäre es nicht ratsam, diese Kriege des 5. Jahrh. v. Chr. möglichst kurz zu geben? Was sie für den Schüler für Wert haben sollen, ist gar nicht abzusehen. — S. 99 Anm. 10 steht von des Appius Claudius Caecus Rede „sie war als erstes Denkmal römischer Beredsamkeit schriftlich überliefert", dagegen S. 106 Anm. 10 wohl richtiger: „auch seine, d. h. des Appius Claudius, Rede gegen Pyrrhus' Friedensanerbietungen glaubte man in echter Gestalt zu besitzen." — S. 129. Über des Flaminius 2. Konsulat hätte wenigstens in den Anmerkungen ein Wort hinzugefügt werden können, wie es über C. Terentius Varro S. 132 Anm. 4 seine Stelle gefunden. Was S. 121 Anm. 2 steht, genügt dem Ref. nicht. Er meint, es kann nicht oft genug daran erinnert werden, wie aristokratisch gefärbt die römische Geschichtsschreibung ist, und zwar nicht blofs in früherer Zeit (vgl. S. 63 Anm. 1). — S. 246. Des Prätors Cicero Eintreten für die Manilische Bill durfte doch wohl nicht unerwähnt bleiben.

Greiz. F. Junge.

---

Lehrbuch der Geschichte von R. Dietsch in neuer Bearbeitung. Zweiten Bandes dritte Abteilung. Geschichte des Mittelalters, dritte Periode (1096—1273), bearbeitet von Dr. Horst Kohl, Oberlehrer am Gymn. zu Chemnitz. Leipzig, Teubner. 1881. XII und 470 S. gr. 8. M. 6,60.

Das von dem verstorbenen Rektor Dietsch begonnene Lehrbuch der Geschichte, zur Orientierung für den Lehrer bestimmt und deshalb mit steten Hinweisen auf die Quellen und die wichtigsten neueren Darstellungen ausgestattet, war von dem Verfasser nur bis zum Ende der Kreuzzüge vollendet worden. Der vorliegende Band bringt für diese Hauptepoche des Mittelalters von kundiger Hand eine gründliche Neubearbeitung, welche einen dankenswerten Überblick über die Fortschritte der Forschung seit Wilken und F. v. Raumer gewährt. Zwischen die Kreuzzüge eingefügt ist die deutsche Geschichte von Kaiser Lothar bis zum Interregnum, anhangsweise tritt die gleichzeitige Geschichte Frankreichs und Englands hinzu, den Schlufs bildet die Kulturgeschichte der Zeit unter der Überschrift „Einflufs der Kreuzzüge auf die Kultur des Abendlandes". In den Anmerkungen sind die Quellen überall mit Sorgfalt angegeben; hinsichtlich der Würdigung derselben ist bei den Kreuzzügen auf die Werke von H. v. Sybel, Kugler, Röhricht, Hopf u. a., bei der deutschen Geschichte auf Wattenbach und Giesebrecht, bei der französischen auf das allerdings schon 1835 erschienene Werk von Schmidt, bei der englischen auf Lappen-

berg-Pauli verwiesen. Zwar hätte man gern eine kurze Charakteristik der hauptsächlichsten Quellen gleich zur Hand, aber der Verfasser wollte die Anmerkungen nicht übermäfsig anschwellen lassen und hielt es doch auch für seine Pflicht, neuerdings erschienene Spezialschriften zu citieren. Letzteres ist besonders da anzuerkennen, wo er im Anschlufs an dieselben eingehender erzählt, z. B. über die Kapitulation von Mailand 1162 nach einem Programm von Lohe (Halle 1880), welches die Darstellung von Prutz berichtigt, über die Verhandlungen zu Venedig 1177 nach den Untersuchungen von Peters (Berlin 1879). Dagegen sind die fleifsig benutzten gröfseren Werke doch bisweilen zu häufig citiert, z. B. H. v. Sybel beim ersten Kreuzzuge, Wilken bei den letzten Kreuzzügen. Das Wichtigste ist die Anführung bezeichnender Quellenstellen im Wortlaut; solche Stellen finden sich vielfach, doch möchte man sie noch häufiger wünschen statt der Erörterungen, ob diese und jene Einzelheiten an diesem oder jenem Tage stattfanden (vgl. die Anm. auf S. 21, 29, 150, 183 u. a.). Besonders für die Kreuzzüge wäre dem Geschichtslehrer damit gedient; für die deutsche Geschichte bieten die neuerdings erschienenen „Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter" von G. Richter das Material in ausführlicherer Gestalt, als es hier in den Anmerkungen möglich wäre.

Die Darstellung zeigt überall gewissenhafte Forschung und Vertrautheit mit den Quellen; doch hängt damit auch wiederum zusammen, dafs man auf manche Fragen, die den Quellen ferner liegen, nicht ausreichende Antwort erhält. Welches war der Bestand der kaiserlichen Hausmacht zu Friedrichs I. Zeit und wie verminderte sie sich allmählich? Wie löste sich Burgund vom Reiche? Welche Territorialfürstentümer haben um 1215 festen Bestand? Für diese und andere Fragen findet man nur einzelne Momente. Eingehend sind die Kämpfe der staufischen Kaiser gegen die lombardischen Städte dargestellt, aber das Emporkommen der deutschen freien Reichsstädte bleibt noch im Dunkeln. Die Privilegien Friedrichs I. für Aachen, Worms, Augsburg, Philipps von Schwaben für Strafsburg und Regensburg, Friedrichs II. für Nürnberg, Goslar, Frankfurt, Lübeck beweisen die Fürsorge der Kaiser; freilich sollten die Städte keine selbständigen Republiken werden, deshalb die beschränkenden Gesetze des Jahres 1231, aber die Regierungsthätigkeit der Kaiser kam auch ihnen zu gute und verdient betont zu werden. Die Stiftung des rheinischen Städtebundes 1254 ist nach Weizsäckers Werk anschaulich dargestellt. Die Blütezeit der Städte fällt freilich erst in die folgende Periode, und es ist von dem gründlichen Fleifse des Verf.s zu erwarten, dafs er im nächsten Bande diese Seite der deutschen Geschichte nicht in Schatten stellen wird gegen die an Bedeutung verlierenden Kaiserregierungen. Ebenso wird, während im vorliegenden Bande von Spanien, Ungarn, Polen und den skandina-

vischen Reichen nur gelegentlich die Rede ist, die Ausbildung des europäischen Staatensystems im Gegensatz zu der Idee des römischen Reichs dann zur Darstellung kommen müssen.

Neben den für einen gröfseren Leserkreis bestimmten bändereichen „Weltgeschichten" wird das von Dietsch begründete Lehrbuch, von welchem jetzt fünf Teile vorliegen, wegen seiner quellenmäfsigen Anlage immer einen selbständigen Platz behaupten. Möge es bald zu den Jahrhunderten der neueren Zeit fortschreiten, bei welchen die Orientierung über die Quellen immer schwieriger wird; hier ist die zusammenfassende und ordnende Thätigkeit, welche auch der Schule zu gute kommt, von besonderem Verdienst.

Julius Brock, Grundrifs der Geschichte in pragmatischer Darstellung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil I Das Altertum. VI und 166 S. Teil II Das Mittelalter. 128 S. Berlin, R. Gärtner, 1882. Zweite Auflage. Mk. 1,60 und 1,40.

Im Gegensatz zu der besonders durch die Lehrbücher von W. Herbst befestigten Überzeugung, dafs das beste Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht ein kurzgefafster, vieles nur andeutender Leitfaden sei, giebt das vorliegende Buch eine ziemlich ausführliche, aber doch unmittelbar auf den Unterricht berechnete Darstellung. Es will selbst den Lehrer spielen; fort und fort unterbrechen pädagogische Fragen und Zurufe, z. B. „weshalb?" „welche?" „Karte!" den erzählenden Text, auch fehlt es nicht an leidigen Parenthesen. Verf. wünscht in der Vorrede, dafs der Lehrer in jeder Stunde etwa eine Seite des Buches erweiternd und erläuternd behandle; er macht also den Lehrer zum blofsen Interpreten des in stofflicher Hinsicht reichhaltigen Buches. Dadurch wird aber die Würde und die Wirksamkeit des mündlichen Unterrichts geschädigt. Der Lehrer, welcher seinen Stoff beherrscht, mufs ihn auch frei gestalten können, das Schulbuch mufs nur das unentbehrliche Material enthalten. Dafs „viel Ballast von Namen und Zahlen entfernt worden sei", kann man bei näherer Betrachtung nicht zugeben; es ist dasjenige Mafs von historischen Daten eingehalten, welches sich auch sonst in den Lehrbüchern findet; alles ist aber in bestimmte Form und Beurteilung gebracht, so dafs ein Lehrer, der es sich bequem machen will, es nur „durchzunehmen" braucht. Dadurch verfällt aber der Unterricht einem geistlosen Formalismus.

Auch dem häuslichen Gebrauch der Schüler kann das Buch nicht empfohlen werden, weil die Darstellung in ihrer Gedrängtheit oft unschön ist und mehrfach sich grobe Verstöfse gegen die Korrektheit des Ausdrucks finden[1]). Der sachliche Inhalt ist

[1]) Wohin den Verf. das auf dem Titelblatt vermerkte Motto 'res non verba' geführt hat, zeigen folgende Beispiele: Teil I S. 1: „Die Geschichte beruht auf der Quellenkunde; die Sprache des Volkes wird zuerst als solche benutzt". S. 19: „Das aus dem Altertum überlieferte cerau-

im allgemeinen als zuverlässig zu bezeichnen, doch begegnen auch Flüchtigkeiten, z. B. werden bei der servianischen Verfassung (I S. 93) zu den „fünf Klassen, welche im ganzen 193 Centurien enthielten", die 18 Centurien der Ritter als „über den Klassen" stehend hinzugefügt, am Trebia (S. 120) soll ein Herr von „etwa 10 Legionen" besiegt worden sein, Maharbal soll seinen Tadel gegen Hannibal schon nach der Schlacht am trasimenischen See ausgesprochen haben. Anerkennenswert ist die Einfügung von Quellenstellen in deutscher Übersetzung, besonders wo es sich um Charakteristik hervorragender Männer handelt. Was so aus Thukydides, Plutarch, Polybios, Tacitus, Jordanis, Widukind u. a. beigebracht ist, stiftet mehr Nutzen als das Räsonnement des Verf.s, welches namentlich in den kulturhistorischen Abschnitten sich findet. Der letzte Abschnitt dieser Art ist von recht buntem Inhalt, da er die Zeit von 1270 bis 1520 umfassen soll; die Entdeckungen, der Humanismus, die Blüte der italienischen Kunst, alles dies wird ohne weiteres dem Mittelalter zugewiesen. Zur Motivierung findet sich nach einem Hinweis auf die politischen Stürme dieser Zeit der kühne Satz (II S. 117): „Dafs gerade in solchen Zeiten Kunst und Wissenschaft, Handel und Gewerbe an Verbreitung oder Tiefe die vergangenen Jahrtausende (!) bei weitem überragten, ist eine in der Weltgeschichte nicht ungewöhnliche (!) Erscheinung." Anzuerkennen ist in der Darstellung des Mittelalters, dafs die territoriale Entwickelung des deutschen Reichs beim Interregnum und bei der Regierung Friedrichs III. eingehend behandelt ist, freilich auch nicht ohne Sonderbarkeiten im Ausdruck, z. B. S. 100: „In dem Städtekollegium safsen 51 Reichsstädte, die in der schwäbischen Bank unterhandelten."

---

nische Gebirge erhob sich erst am Meere zu beträchtlicher Höhe". S. 47: „Athen, das nächste Ziel, konnte nur durch besondere Bemühungen des Miltiades zur Schlacht bewogen werden." S. 48: „Themistokles fand an Aristides einen zu bedächtigen und einseitigen Gegner. Das Volk entledigte sich seiner durch den gesetzlich zulässigen Gewaltakt. Darauf konnte Themistokles ... ungehindert Dreiruderer bauen" u. s. w. S. 54: „Äschylus führte auch die „Perser" auf, gegen welche er selbst in den drei Hauptschlachten kämpfte." S. 63 über die Folgen des peloponnesischen Krieges: „Mit dieser Hinneigung zu dem Fremden ging die Auflösung der inneren Gegensätze Hand in Hand. Sie wurde bewirkt durch Zerstörung der Grundlagen der Staaten." Teil II S. 14: „Die Hunnen lebten neben den Besiegten von Viehzucht, Jagd und Raub. Im Verkehr mit den Römern und Germanen wurden ihre Sitten milder. Das war der Anfang der grofsen Völkerwanderung." S. 30 über die Schlacht bei Tours und Poitiers: „Die Unterjochung der fränkischen Kultur, vielleicht die ganz Europas, war gerettet." Wie solche Dinge in einer zweiten Auflage stehen bleiben konnten, ist unbegreiflich. Auch Verstöfse gegen das Griechische finden sich: Teil I S. 23: Polinices, S. 39 Pentakosioimedimnoi, S. 62 „damit beginnt die Hellenica des Xenophon", S. 74 Lyceion, S. 134 *ὡς ἀπόλλοιτο.*

Das Buch entspricht also, obgleich es manches Nützliche und Anregende enthält, den Anforderungen nicht, die man an ein Lehrbuch stellen mufs. Es fehlt nicht an besser geschriebenen Werken, durch deren Lektüre die Schüler das, was sie im Unterricht gelernt haben, erweitern können.

Kromayer, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil I. Das Altertum. Altenburg, Pierer, 1881. V und 240 S.

Ein gründliches, von einem erfahrenen Schulmanne verfafstes Buch, welches namentlich recht klare Übersichten zu Anfang der Perioden und Abschnitte giebt und dadurch das Verständnis erleichtert. Bei der Bezeichnung der Unterabteilungen durch Überschriften ist vielleicht des Guten etwas zuviel geschehen. Störend ist bei der griechischen Geschichte die Inkonsequenz in der Schreibung der Namen; auf S. 5 findet sich Chäronea neben Elateia; auf S. 15 liest man kurz nach einander Pylos, Codrus, Chios, Rhodus. Die griechische Namenschreibung ist durch Curtius und Mommsen hinlänglich bei uns eingebürgert und sollte in einem für Gymnasien bestimmten Buche unbedingt zur Anwendung kommen. In methodischer Beziehung mufs sich Ref. dagegen erklären, dafs die griechische Geschichte unvermittelt an den Anfang des Altertums gestellt wird und dafs dann die Erzählung derselben beim Jahre 500 v. Chr. plötzlich abgebrochen wird, um aus Anlafs der Perserkriege die gesamten orientalischen Völker einzuschieben. Nachdem zuletzt Solon, Peisistratos, die Entwickelung des Epos und der Lyrik das Interesse des Schülers in Anspruch genommen haben, soll er nun schnell das Nötige über Ninus und Semiramis, Salmanassar und Sanherib, Kyaxares und Astyages, Saul und David u. s. w. lernen, um dadurch auf das Perserreich geführt zu werden, und kaum ist dies geschehen, so wird bei Kambyses die Übersicht über das alte Ägypten eingeschaltet. Dieses Verfahren hindert ruhiges Erkennen und veranlafst chronologische Verwirrung, aufserdem mufs die abgebrochene griechische Geschichte nachher erst wieder ins Gedächtnis zurückgerufen werden, und der Schüler hat nicht begriffen, dafs der Orient die grofsartige Vorhalle zur Geschichte der Mittelmeerländer bildet, und wie bedeutend die Phönikier als Vermittler sind.

Inhaltlich ist die Darstellung der griechischen wie der römischen Geschichte als klar und eingehend zu rühmen, doch nehmen die Kriege ziemlich breiten Raum ein und manche Einzelheiten könnten getrost der mündlichen Ausführung des Lehrers überlassen bleiben. Verf. erklärt sich in der Vorrede gegen jegliches Notizenmachen der Schüler während des Unterrichts, es ist aber doch nicht gut, wenn sie schon alles gedruckt zu besitzen glauben. Das Kulturgeschichtliche ist passend mit der politischen Geschichte verknüpft; eine nicht zu billigende Abweichung von diesem vom Verf. selbst ausgesprochenen Prinzip findet sich bei der Litteratur

des augustischen Zeitalters, welche erst am Ende der Kaiserzeit erscheint, während sie doch zur Charakterisierung der nach den Bürgerkriegen eintretenden Friedensära geradezu notwendig ist. Nähere Angaben über Lebensumstände und Hauptwerke der Schriftsteller, welche im geschichtlichen Lehrbuch sehr wünschenswert sind, damit nicht noch ein besonderes für Litteraturgeschichte nötig werde, sind nicht versäumt, doch werden Platon und Aristoteles S. 88 lediglich mit Namen genannt, und Ciceros Hauptschriften müfsten angeführt sein.

Die gemachten Ausstellungen hindern durchaus nicht anzuerkennen, dafs das Buch für Repetitionszwecke ein sehr nützliches Hilfsmittel ist. Nicht während des Unterrichts, aber nach demselben werden die Schüler es mit Nutzen gebrauchen.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

Leitfaden beim geographischen Unterricht. Nach den neueren Ansichten entworfen von F. Voigt, Professor an der Königlichen Realschule zu Berlin. 30. Auflage. Berlin 1882. Verlag von Barthol & Comp. VIII und 199 S. 8. Pr. 1 M. 20 Pf.

Die neue Auflage des Voigtschen Leitfadens unterscheidet sich, da sie eine vollständige Umarbeitung erfahren hat, sehr wesentlich von den frühern Ausgaben, und sie unterscheidet sich, um dies gleich von vorne herein auszusprechen, auch sehr vorteilhaft von ihnen, da alle gröfseren Veränderungen, welche der Herr Verfasser mit dem Buche vorgenommen hat, auch wirkliche Verbesserungen sind.

Da eine gründliche und dabei gewissenhafte Beurteilung eines Lehrbuchs und eines geographischen mit seinen zahlreichen Details vielleicht mehr als eines andern nach der Ansicht des Refer. nicht nach blofs flüchtiger Durchsicht, sondern nur auf Grund praktischer Erfahrung beim Unterricht selbst gegeben werden sollte, er aber in der kurzen Zeit seit dem Erscheinen dieser Auflage noch nicht genügende Gelegenheit gehabt hat, sich in dieser Weise ein Urtheil zu bilden, so mufs er diesmal darauf verzichten, auf Einzelheiten näher einzugehen, und sich damit begnügen, nur einige Hauptpunkte zu berühren, indem er im übrigen auf seine Besprechung der 29. Auflage in dieser Zeitschrift 1878 S. 742 ff. verweist.

Der Leitfaden hat durch die neue Bearbeitung, wie gesagt, entschieden gewonnen:

1) Durch eine wesentliche Beschränkung des Stoffes, indem eine Menge von Details, wie sie namentlich im 3. Kursus der früheren Ausgaben sich fanden, fortgelassen sind und die übergrofse Zahlenfülle so ziemlich auf das richtige Mafs beschänkt worden ist. Dafür sind in § 37 und 110 eine Reihe von Zahlenangaben, wie über den Flächeninhalt der Ozeane, der Erdteile, der wichtigsten Stromgebiete, über die Länge der gröfsten Flüsse,

über die Höhe der wichtigsten Berge, über die Gröfse und Einwohnerzahl der deutschen Staaten zur Vergleichung zusammengestellt. Es fehlt aber eine solche Übersicht noch für die Länder Europas, welche in § 71 oder ganz am Ende (§ 119) ihren Platz haben müfste.

2) Der dritte Kursus, welcher bisher die erweiterte physische Geographie, die Länder- und Völkerkunde enthielt, und der vierte, der ausschliefslich die politische Geographie behandelte, sind jetzt mit einander verarbeitet, allerdings noch immer mit Fortlassung aller Flüsse, welche im zweiten Kursus verblieben und daselbst bei jedem Erdteil im Zusammenhange und im ganzen auch übersichtlich aufgeführt sind, obgleich in letzter Beziehung hie und da, z. B. bei dem Rhein und der Donau, entweder durch Spaltung der Seite für die linken und rechten Nebenflüsse oder wenigstens durch Absätze noch etwas mehr geschehen könnte.

3) Die Darstellung ist auch im einzelnen mehrfach durch eine praktischere Anordnung des gebotenen Stoffs z. B. beim Alpensystem § 92—95 übersichtlicher und zweckentsprechender. Nur zum Teil gilt dies aber von der Reihenfolge, in welcher die Städte aufgeführt sind, wobei die alte Willkür und ein planloses Herumgreifen nach allen Richtungen in vielen Fällen auch jetzt noch zu erkennen ist.

4) hat das Buch durch Einschaltung einiger ganz neuer Abschnitte, wie § 33 über die Verbreitung der Pflanzen, § 34 über die Verbreitung der Tiere, § 35 über die Weltalter und Formationen, eine dankenswerte Bereicherung erfahren. Dazu können auch die bei den aufsereuropäischen Erdteilen vorausgeschickten Bemerkungen über die Entdeckungs- und Forschungsreisen gerechnet werden, obwohl dieselben namentlich bei Australien und Asien etwas dürftig sind und, da sie einmal aufgenommen wurden, eine kleine Erweiterung immerhin vertragen können. Dann aber müfsten doch der Vollständigkeit wegen auch die allerwichtigsten Entdeckungsfahrten in den Polarregionen erwähnt werden, welche Gebiete übrigens diesmal im dritten und vierten Kursus garnicht besprochen zu sein scheinen.

Die beiden ersten Kurse sind, wie es der Herr Verfasser im Vorwort ausspricht, für die unterste Stufe bestimmt, also wohl der erste (18 Seiten) für Sexta, der zweite (22 Seiten), bei dem aber aus den vollständigen Flufssystemen für diese Stufe erst eine Auswahl zu treffen ist, für Quinta. — Der dritte und vierte Kursus bilden dann die zweite Lehrstufe, und ihr Inhalt wird demnach auf die folgenden drei Klassen Quarta, Unter-Tertia und Ober-Tertia verteilt werden müssen. Damit wäre denn der Leitfaden auf den mittleren Klassen bereits durchgearbeitet, und für die oberen Klassen blieben dann nur noch die berühmten in der Regel monatlichen geographischen Repetitionen übrig.

Nun aber stehen wir hinsichtlich des geographischen Unter-

richts unleugbar an einem Wendepunkt, und so, wie derselbe bisher an den meisten höhern Lehranstalten gehandhabt worden, d. h. bis Tertia Unterricht und dann nur Repetitionen, soll und darf es wohl nicht weiter gehn. Es besteht offenbar das Bestreben, den geographischen Unterricht zu heben und seine bildende und auch formal bildende Kraft mehr zu entwickeln. Das kann aber nicht wohl geschehen, und der Unterricht auf den Schulen kann trotz der Einrichtung geographischer Lehrstühle an den meisten Universitäten nicht wesentlich besser gedeihen, wenn er, wie es an sehr vielen Gymnasien geschieht, in Tertia bereits abgebrochen und nicht mindestens bis Ober-Sekunda inclus. als besonderer Lehrgegenstand regelmäfsig betrieben wird. Denn frühestens erst von Tertia ab sind die Schüler in dem Alter und im Besitz der Kenntnisse und der Einsicht, dafs man sie beim Unterricht mit Erfolg auf höhere Gesichtspunkte aufmerksam und ihnen namentlich auch die Wechselbeziehungen zwischen den Menschen und ihren Wohnsitzen klar machen kann, wodurch der Unterricht erst recht anregend und fruchtbar gemacht wird. Selbstverständlich sollten dann auch die Lehrbücher in der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs für einen 7jährigen Unterricht berechnet und eingerichtet werden, und man wird dann nicht umhin können, für diese Zeit, wie es ja an einigen Gymnasien schon lange üblich ist, drei verschiedene Lehrstufen einzurichten, von denen die erste (Sexta und Quinta) durch die zweite (Quarta und Unter-Tertia) erweitert wird und beide durch die Beschaffung des notwendigen Materials den Grund zu legen haben für die auf der dritten und letzten Stufe (Ober-Tertia bis Ober-Sekunda) vorzunehmende Vertiefung und mehr wissenschaftliche Behandlung, so weit davon auf der Schule überhaupt die Rede sein kann. Die eingehende Behandlung der mathematischen Geographie bleibt, abgesehen von den für das Verständnis der Karten und der topischen Verhältnisse der Erde notwendigen Grundlehren dem physikalischen Unterricht in Prima vorbehalten.

Scheint es nun auch, was Ref. schon bei der vorigen Auflage ausgesproehen, jedenfalls am zweckmäfsigsten, wenn jede Lehrstufe ihren besondern Leitfaden hat, in welchem der nötige Lehrstoff in einer dem Standpunkte der Schüler und auch zugleich der für den geographischen Unterricht ausgesetzten Zeit entsprechenden Reichhaltigkeit und Form geschickt zusammengetragen sein müfste, so läfst sich am Ende auch gegen die Vereinigung (nicht Verarbeitung) von zwei Lehrstufen in einem Bande nicht viel einwenden. Nur müfste sich der Verfasser von vorne herein dafür entscheiden, ob das Buch für die erste und zweite oder für die zweite und dritte Stufe, mit andern Worten, ob es für die untern und mittleren oder für die mittleren und obern Klassen bestimmt sein soll, und es müfste an den Lehrer nicht die Notwendigkeit herantreten, sich den Stoff für eine niedrigere Stufe

aus dem für eine höhere berechneten Material erst mühsam herauszusuchen.

In Voigts Leitfaden bilden nun die beiden ersten Kurse, abgesehen von der vollständigen Behandlung der Flufssysteme, im ganzen eine richtige Auswahl für die erste Lehrstufe in Sexta und Quinta, Kursus 3 und 4 dagegen, welche in dieser Form und in diesem Umfange für Quarta und Unter-Tertia viel zu schwierig auch jetzt noch sind, offenbar die dritte Stufe, und für diese, also für die Klassen Ober-Tertia, Unter- und Ober-Sekunda, hat Ref. sie denn auch seit einer Reihe von Jahren benutzt; doch mufste er einerseits, wie der Leitfaden bisher war, namentlich im dritten Kursus viele Angaben als überflüssigen Ballast fortlassen, während er anderseits über Ethnographie, Industrie, Verfassung u, s. w. mancherlei Zusätze zu machen hatte, die er für unentbehrlich hielt. Eine Zeit lang ist der Leitfaden an hiesiger Anstalt auch für die mittlere Stufe benutzt worden, für welche jedoch der Lehrstoff aus dem ganzen Buche erst zusammengesucht werden mufste, jedenfalls nicht zum Besten des Unterrichts, weshalb auch hier neuerdings der Gebrauch des Leitfadens auf die dritte Stufe (Ober-Tertia bis Ober-Sekunda) beschränkt worden ist.

Ref. würde es daher von seinem Standpunkte aus, nach welchem Geographie in drei Lehrstufen bis Ober-Sekunda inclus. in besondern Unterrichtsstunden zu lehren ist, für sehr wünschenswert und für eine weitere und sehr dankenswerte Verbesserung halten, wenn die beiden ersten Kurse des Leitfadens noch ein wenig erweitert und dadurch für den Unterricht in der zweiten Stufe (Quarta bis Unter-Tertia) brauchbar gemacht würden. Will man dann für Sexta und Quinta denselben Leitfaden benutzen — vielleicht würde übrigens der geographische Unterricht hier am besten ohne Lehrbuch nur mit Hülfe des Globus, Atlas und der Wandkarte erteilt, — so kann das für diese Stufe durchaus Notwendige durch besondern, am besten durch fetten Druck in dem Pensum der zweiten Stufe so hervorgehoben werden, dafs die Auswahl namentlich bei der für die unterste Stufe nötigen Beschränkung gar keine Umstände macht. Freilich müfsten dann auch die § 19, 20, 21,, 24, welche die Flüsse behandeln, aus dem jetzigen zweiten Kursus, in den sie wegen ihrer Ausführlichkeit so wie so nicht hineinpassen, nach dem dritten und vierten Kursus hinversetzt werden, und nur Auszüge daraus dürften an ihrer jetzigen Stelle Platz finden. Es müfste eben der jetzige dritte und vierte Kursus ganz unabhängig von den beiden ersten ein in sich geschlossenes Ganzes bilden und nicht, wie bisher, eine Ergänzung und Erweiterung der beiden ersten, während diese wieder trotz ihrer Stellung am Anfange des Buches doch nur ein nachträglicher Extrakt der beiden letzten Kurse sein müfsten, zunächst für die zweite Lehrstufe berechnet, allenfalls aber auch für die erste verwendbar. Eine Vermehrung der Bogenzahl würde

diese Anordnung garnicht nötig machen, da der erforderliche Raum von 15 bis 20 Seiten zum bei weitem grösten Teil an andern Stellen gespart werden könnte.

Zum Schlufs noch einige Bemerkungen. Die Behandlung der Flüsse in den aufsereuropäischen Erdteilen will dem Ref. für die obern Klassen nicht durchweg angemessen erscheinen. Dafs bei Australien immer nur noch das Murray-System allein angeführt wird, ist, nachdem in den letzter Dezennien eine ganze Reihe anderer keineswegs unbedeutender Flüsse näher erforscht sind, wohl nicht in der Ordnung. Bei Afrika beispielsweise hat der Lehrer über den Niger, Kongo, Zambesi und Nil den Schülern doch etwas Näheres mitzuteilen, und die letztern bedürfen dafür in ihrem Buche entschieden einiger Anhaltspunkte. Bei dem Flufsnetz Europas dagegen könnte mancher Name fortfallen wie z. B. Woxa (Rufsland), Klodnitz, Weida (Oder) u. a. Bei den aufsereuropäischen Erdteilen wäre auch hie und da etwas mehr Übersichtlichkeit zu wünschen; dieselbe könnte durch Absätze oder durch feinern Druck bewirkt werden, so z. B. bei Süd-Afrika und bei Ober-Guinea (§ 43, 1 und 3).

Die allgemeinen wenig- oder nichtssagenden Notizen über Handel, Gewerbe, Bildung u. s. w. sind allerdings mehrfach, aber noch keineswegs überall vermieden, und namentlich bei hervorragenden Industriestaaten, wie England, Frankreich, Belgien, Holland und auch bei einigen kleinern, wie z. B. Sachsen, sollte über Nahrungsquellen und Erzeugnisse wenigstens etwas ausführlicher gehandelt sein, als es geschehen ist. Ebenso dürften bei den hervorragenden Residenzen und einigen wenigen andern, berühmten Städten einige Notizen über die Hauptsehenswürdigkeiten wohl am Platze sein, nicht in dem Umfange, wie manche Lehrbücher sie geben, sondern 5—6 Zeilen würden in der Regel vollständig ausreichen. Man will und mufs doch den Schülern über solche Städte etwas erzählen, und wenn sie im Buche beim Lernen und später beim Repetieren auch hiefür so rein gar keine Anhaltepunkte haben, ist das doch recht mifslich. Berlin ist mit 3¼, Paris mit 2½, London, Petersburg, Rom sind gar mit 1½ Zeilen abgefertigt, und das ist eben zu wenig.

Endlich herrscht auch bei den kurzen Angaben über die Verfassung der Staaten keine Gleichmäfsigkeit, kein Prinzip. Dafs das deutsche Reich in dieser Hinsicht eingehender behandelt wird, ist selbstverständlich, dafs aber Östreich-Ungarn hinter den meisten andern Staaten zurücksteht und mit den Worten „konstitutionelle Monarchie“ abgefertigt wird, scheint dem Ref. nicht in der Ordnung; im Gegenteil müfste gerade dieser Staat nächst Deutschland auch nach dieser Seite hin am eingehendsten behandelt sein. Auch dafs die betreffenden gewifs schon knappen Bemerkungen der frühern Auflagen in vielen Fällen (so bei Rufsland, Italien, Spanien u. a.) ohne erkennbaren Grund fortgelassen sind, kann

Ref. nicht für eine Verbesserung halten; ihm scheint die Wiederaufnahme und bei Östreich-Ungarn eine kleine Erweiterung der frühern Bemerkungen über die Verfassung geboten.

Trotz dieser und mancher andern Unebenheiten mufs aber diese dreifsigste Auflage des Voigtschen Leitfadens als eine wesentlich verbesserte bezeichnet werden, und wenn ihre Nachfolger nur annähernd so wie diese die bessernde Hand des Verfassers erkennen lassen, so ist wohl zu erwarten, dafs das Buch sich seine alten Freunde erhalten wird und vielleicht auch einige Anstalten, die ihm untreu geworden sind, zurückerobert.

Lyck. F. Embacher.

---

1) Leitfaden für den zoologischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen von Dr. K. Kraepelin. Hamburg, Johanneum. Leipzig 1881. Teubner. 8. IV und 210 S.

Das Buch zerfällt in einen vorwiegend systematischen Teil (S. 1—148), in welchem — mit den Wirbeltieren anfangend — alle Abteilungen besprochen werden, und in einen anatomisch-physiologischen Teil (S. 149—210). Als Ziel hat sich der Verf. hingestellt, den Lernenden ein möglichst vollständiges Bild des gesamten Tierreiches zu geben, und ganz besonders hat er das Bleibende in der Erscheinungen Flucht durch scharf charakterisierende Beschreibungen festzuhalten gesucht. Dafs sich auf diese Weise gute Resultate erzielen lassen, ist unbedingt zuzugeben, auch sei bereitwilligst anerkannt, dafs der Verf. seine Aufgabe, die gröfseren Gruppen des Tierreiches gut zu charakterisieren, durchaus gelöst hat. Ebensowenig kann aber darüber ein Zweifel bestehen, dafs ein derartig geschriebenes Buch für die untersten Klassen kaum zu empfehlen sein dürfte. Der Verf. denkt sich die Verteilung des Stoffes in der allgemein üblichen Form: VI, V und IV Wirbeltiere; III Mollusken; II niedere Tiere, Anatomie und Physiologie und Zusammenfassung des Ganzen. Es versteht sich, dafs kein Buch den Ansprüchen eines Sextaners und Sekundaners in gleicher Weise genügen kann. Für etwas mehr vorgeschrittene Schüler ist das vorliegende dagegen ein sehr nützliches Buch und kann als Leitfaden für den Vortrag des Lehrers gute Dienste leisten. Diesem bleibt es vorbehalten, aus den Namen der hauptsächlichsten Arten durch seinen Vortrag lebende Wesen zu machen, die den Schüler zu interessieren vermögen; eine Forderung, deren Berechtigung sich von selbst versteht. Aus diesem Grunde hat sich der Verf. darauf beschränkt, nur die Namen der wichtigsten Arten ohne den mindesten Zusatz abzudrucken. Während diese Art, die Systematik zu behandeln, schon mehrfach versucht ist, hat der Verf. den anatomisch-physiologischen Teil in eine für Schulbücher wenig gebräuchliche Form gebracht, die allerdings nur bei sehr gut vorgebildeten Schülern anwendbar sein dürfte, aber bei solchen auch recht gute Ergebnisse haben wird.

Es wird nämlich die Entwicklung eines Organes resp. einer Gruppe derselben von den einfachsten Anfängen vergleichend bis zu den am höchsten differenzierten Formen betrachtet und hierbei zahlreiche Fälle von Anpassung mit zur Sprache gebracht. Es verdient hervorgehoben zu werden, dafs der Verf. nie auf das fatale Gebiet der Spekulation abschweift, sondern überall strengstens sachlich verfährt. Nach unsrer Auffassung ist dieser zweite Teil des Buches dem ersten weitaus überlegen. Leider läfst sich nicht in Abrede stellen, dafs diesem Teile des Buches durch das Fehlen der Illustrationen ein wesentliches Hülfsmittel zum Verständnis des nicht grade leicht geschriebenen Textes fehlt. Der Verf. ist auf die landläufigen Illustrationen schlecht zu sprechen und z. T. mit Recht. Diese Vorwürfe passen doch aber nur auf die oft recht schlechten Habitusbilder. Gute anatomische Abbildungen sind nicht so überaus schwer zu beschaffen und sind für den letzten Teil des Buches auch dann nicht zu entbehren, wenn man in der glücklichen Lage ist, ein brillantes Demonstrations-Material zu haben. Da sich diesem Fehler durch Herausgabe der Abbildungen unschwer abhelfen läfst, so ist das Buch an höheren Anstalten, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht bis Obersekunda treiben, an seinem Platze.

2) Dr. Joh. N. Woldřich, Leitfaden der Zoologie für den höheren Schulunterricht. 585 Holzschnitte, darunter 11 färbige (sic). 42. gekürzte Aufl. Wien 1882. A. Hölder.

Vorliegender Leitfaden gehört zu der Reihe der Lehrbücher, welche ein möglichst vollständiges Bild des gesamten Tierreiches dem Schüler zu geben versuchen. Es beginnt mit der Anatomie und Physiologie spez. des Menschen. Sodann folgen von den Primaten abwärts bis zu den Rhizopoden sämtliche Tierordnungen und Klassen. Von den in Norddeutschland verbreiteten Schulbüchern kommt es hierin sowohl wie im allgemeinen Habitus dem von Thomé ziemlich nahe. Eine Einteilung des Stoffes nach den Schulklassen ist nicht gegeben, und die Diktion ist so gehalten, dafs es seine eigentlich fruchtbare Verwendung erst in den Händen von Schülern findet, welche bereits eine Grundlage in der Zoologie besitzen. Die Behandlung des Stoffes ist in den meisten Fällen die, dafs jede Ordnung im allgemeinen und ziemlich ausführlich, jede Familie derselben kürzer charakterisiert wird; hierbei ist — und dies rechnen wir unter die Vorzüge des Buches — die geographische Verbreitung nach Möglichkeit mit berücksichtigt. Ob es nötig war, bei den einzelnen Gattungen und Arten Notizen über die Lebensweise hinzuzufügen, halten wir für weniger gewifs, praktisch ist es jedenfalls nicht; denn um ein klares Bild von dem Leben des Tieres zu geben, dazu sind die Bemerkungen zu kurz, auch bleibt dies dem Lehrer am besten ganz überlassen. Neu, aber nicht nachahmungswert erscheint uns die sehr starke Berücksichtigung der Paläozologie. Auf der Schule — und um

diese allein handelt es sich in unsrer Auffassung — haben wir genug zu thun, wenn wir den Schülern gute Kenntnis eines Teiles der jetzt existierenden Tiere geben, sowie Liebe zu ihnen und Interesse an ihnen, und damit haben die fossilen Vorfahren nichts zu schaffen. Aufserdem fehlt es selbst an reich ausgestatteten Anstalten an Demonstrations-Material. Über Mammuth und Hipparion hinauszugehen, liegt nirgends ein Grund vor; höchstens bei niederen Tieren wie den 4kiemigen Cephalopoden und Brachiopoden. — Die Anatomie des Menschen ist in ganz ähnlicher Form wie bei Thomé behandelt, nur kürzer. Hervorzuheben sind hier die 11 farbigen Abbildungen, welche den Text trefflich erläutern helfen. Inwiefern die 12 Menschenrassen, welche Haeckel annimmt, vor der doch jetzt immer mehr Geltung gewinnenden Ansicht von der Einheit des Menschengeschlechtes einen Vorzug verdienen, ist uns unerfindlich geblieben. Die hier naheliegenden Zeit- und Streitfragen sind taktvoller Weise bei Seite gelassen. Über die Abbildungen läfst sich sagen, dafs die anatomischen Details und Skelette gut, die Habitusbilder meist schlecht sind.

3) **Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten von Dr. W. J. Behrens. 348 S. und 408 Holzschnitte. 4 analyt. Taf. 2. durchgearb. Aufl. Braunschweig 1882. Schwetschke und Sohn.**

Das Buch hat sich auffallend rasch einen guten Namen bei den wissenschaftlichen Gröfsen des Auslandes gemacht und ist von diesen als eine Bereicherung der botanischen Litteratur betrachtet worden. In gleichem Sinne haben sich verschiedene Behörden in den westlichen Provinzen des Reiches geäufsert. Verdient ist dieser Ruhm insofern, als das Buch die vollendetste Darstellung nahezu des Gesamtgebietes der wissenschaftlichen Botanik ist, die wir besitzen. Der Inhalt ist kurz folgender: 1) Morphologie der Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüten und Trichome. Hierbei sind alle irgend wichtigen Vorkommnisse besprochen und abgebildet. So nimmt die Besprechung der eigentlichen Blätter beinahe 19 Seiten ein mit 37 Figuren. Noch etwas ausführlicher ist das Kapitel über die Blüten, ca. 40 Seiten mit 77 Fig. Als Demonstrationsobjekte hat der Verf. fast nur leicht zu beschaffende Pflanzen gewählt, und die zahlreichen Detailzeichnungen können den Schülern einen wesentlichen Beitrag zur genaueren Kenntnis schon benannter Pflanzen liefern. Der 2te Hauptteil, die Systematik, wird eingeleitet durch ein Kapitel über die Diagrammatik, welches des Guten fast etwas zuviel enthält; indessen ist dies ein Fehler, mit dem wohl ein jeder Lehrer der Botanik in der Freude über ein so ausgezeichnetes Hülfsmittel des Unterrichts verfallen ist. Nach einer Erläuterung dessen, was man System und Systematik nennt, die sich völlig innerhalb der konventionellen Grenzen hält, folgt eine Aufzählung und kurze Besprechung der wichtigsten Pflanzenfamilien, auf 57 Seiten mit

zahlreichen Diagrammen und 4 gleichfalls mit Diagrammen illustrierten Tafeln am Schlufs des Buches. Letztere sind sehr schön zusammengestellt. Dafs der Verf. sich auf diesem Gebiete nicht vorzugsweise zu bewegen pflegt, ist sofort klar, aber für Unterrichtszwecke ziemlich gleichgültig. Wem das gegebene Material nicht genügt, kann es grade hier nach Gutdünken erweitern, und hier kann kein Lehrbuch — wenn anders es in zulässigen Grenzen bleiben soll — auch nur annähernde Vollständigkeit erreichen. Es folgt 3) die Biologie, die sich aus einem mit Vorliebe behandelten Teile „Blumen und Insekten" und einem sehr kurz abgefundenen „Vorbereitungsmitttel" zusammensetzt. Hier hat der Verf. gelegentlich der Besprechung von Lathraea squamaria sogar Beobachtungen publiziert, die sonst nicht bekannt sind. Leider verfällt er bei allen diesen kleinen Exkursen etwas in den gemütlichen Lesebuchton. 4) Anatomie und Physiologie. Man fühlt sich seltsam überrascht auf S. 226 zu lesen, dafs die letztere Disziplin einer der beiden (!) Hauptteile der wissenschaftlichen Botanik sei, und diesen selben Hauptteil später auf ganzen fünf Seiten abgehandelt zu finden, während die Anatomie mit ihren beiden vorzüglich ausgeführten Abschnitten, Lehre von der Zelle und von den Geweben, 66 Seiten einnimmt. In der Einleitung zu diesem Abschnitt legt der Herr Verf. seine Privatansichten über die Zwecke nicht des botanischen Unterrichtes, sondern der botanischen Wissenschaft dar. Für ein Schulbuch war das mindestens überflüssig; wir versagen uns hier eine Diskussion derselben. Die Diktion dieses Teiles ist kürzer als in dem vorhergehenden Abschnitte. Zur besseren Förderung dieses Teiles der wissenschaftlichen Botanik verfertigt und verkauft der Herr Verf. mikroskopische Präparate zu äufserst mäfsigem Preise, die manchem Lehrer und Dozenten willkommen sein werden. Die Physiologie bietet keine besonders wichtigen Momente dar. Dafs man sie nicht mit der Anatomie verquicken darf, wie dem Verf. zugemutet wurde, bedarf doch wohl keiner weiteren Ausführung. — Bei dem letzten Teil, den Kryptogamen, sind die morphologischen und physiologischen Befunde besser dargestellt als die systematische Einteilung. — Überrascht hat es uns, dafs der Pflanzengeographie auch nicht mit einem Worte gedacht wurde. Wenn in dieser Wissenschaft das Rohmaterial noch etwas vorwiegt, so liegt damit doch kein Grund vor, sie zu ignorieren, und grade die Pflanzengeograghie ist es, aus der sich die Beweise für die Richtigkeit physiologischer und biologischer Gesetze beibringen lassen, besser als durch mühselige Versuche im Laboratorium. — Trotz der etwas schematischen Behandlung der Systematik, der sehr kurzen der Physiologie und der zuletzt erwähnten Lücke ist das Buch wegen der vortrefflichen Durchführung der andern Teile dazu berufen, grofsen Nutzen zu stiften. Für Schulen höheren Ranges ist es in denjenigen Klassen, welche eine gute Grundlage botanischen

Wissens bereits erworben haben, sehr am Platze, für Anfänger ist es nicht geschrieben. Wir fügen noch hinzu, dafs die Illustrationen vortrefflich sind, und dafs Druck und sonstige Ausstattung den jetzigen Anforderungen entsprechen.

Berlin. Fr. Kränzlin.

1) C. Bergold, Professor am Gymnasium in Freiburg i. Br., Arithmetik und Algebra, nebst einer Geschichte dieser Disciplinen für Gymnasien und Realschulen. Karlsruhe, Reuther, 1881. XXII und 200 S.

Die ersten 14 Seiten dieses trefflichen Lehrbuches enthalten, worauf schon der Titel aufmerksam macht, eine kurze interessante Geschichte der Arithmetik und Algebra, soweit diese Disziplinen auf den höheren Lehranstalten Gegenstand des Unterrichts sind, und auch manche Anmerkung in den späteren Teilen bringt noch eine oder die andere kleine historische Notiz. Das Lehrbuch selbst zerfällt ähnlich dem Baltzerschen in 3 Teile, die gemeine Arithmetik, die allgemeine Arithmetik und die Algebra. Der erste Teil bringt für die unteren Klassen, in denen natürlich eine mechanische Geläufigkeit in den 4 Spezies bereits vorausgesetzt werden sollte, eine ganz angemessene, tiefer eingehende Behandlung dieser Rechnungsarten, lehrt, womit wir sehr einverstanden sind, die Dezimalbrüche, als Fortsetzung des dekadischen Zahlensystems, vor den eigentlichen Brüchen und giebt Anweisung zum abgekürzten Rechnen mit denselben. Wir hätten gewünscht, dafs der Herr Verf. für die Subtraktion die vielfach von Kallius empfohlene, in Östreich übliche, hoffentlich auch allmählich im übrigen Deutschland sich einbürgernde Methode, statt des Augendus den Addendus zu suchen, eine Methode, die manche Vorteile bietet, gelehrt hätte, und ebenso für die Multiplikation mehrziffriger Zahlen dasjenige Verfahren, welches mit der höchsten Stelle des Multiplikators beginnt, nicht blofs nachträglich erwähnt, sondern an die Spitze gestellt hätte, da sich dasselbe aus wissenschaftlichen und praktischen Gründen empfiehlt. Man erfährt nämlich auf diese Weise gleich in der ersten Rechnungszeile den ungefähren Wert des Resultats und braucht später für die abgekürzte Multiplikation nicht erst noch umzulernen. Den Einflufs, den ungenaue Daten auf das Resultat haben, hat der Verf. unberücksichtigt gelassen. — Die allgemeine Arithmetik bietet sowohl im allgemeinen durch die Behandlung, als auch in einzelnen Punkten manches Eigentümliche und Empfehlenswerte. Die Behandlung läfst nämlich die arithmetischen Sätze gröfstenteils als Resultat einer logischen Entwickelung oder der Lösung gestellter Aufgaben erscheinen. Der Ausdruck der Sätze ist korrekt. Als einzelne treffliche Partieen heben wir z. B. die Entwickelung der Wurzeln mit gebrochenem Exponenten, der imaginären Gröfsen, der irrationalen Zahlen, ferner die der Aufsuchung der Quadratwurzel hervor. Freilich ist die letztere etwas breit geraten. Das Verfahren hätte sich auf

dieselbe Weise und ebenso deutlich gleich allgemein an einer beliebigen dekadischen Zahl entwickeln lassen, während der Verf. eine Menge einzelner Fälle unterscheidet. Trefflich ist ferner der Nachweis der Zulässigkeit, die in den Tafeln nicht befindlichen Mantissen mittelst der Proportionalteile zu berechnen. Dagegen genügt uns nicht immer die Beweisführung. Wenn der Herr Verf. dafür, dafs allgemein $ba = ab$ sei, sich auf § 3, 1 beruft, so sollte er bedenken, dafs dort der Beweis nur für ganze Zahlen geführt ist. Ebenso unzulässig ist S. 56 der Verweis auf § 3, 1 und § 4, 1, zumal der Verf. die Null nicht als eine Differenz, deren Minuendus und Subtrahendus gleich sind, sondern als das Unendlich-Kleine definiert hat. Wie der Verf. S. 126 sehr richtig sagt: Das Zeichen $\mathring{C}(n)$, welches an sich keinen Sinn hat, erhält eine Bedeutung, oder S. 73 bei Gelegenheit der Wurzeln mit gebrochenem Exponenten die gemachte Voraussetzung ausdrücklich hervorhebt; so hätte er auch auf S. 67, $a^0 = 1$ als Erklärung, nicht als mathematische Folgerung bezeichnen sollen. Auch die Ableitung von $(-a).b$ auf S. 48, so ansprechend sie ist, scheint uns bedenklich. Der Verf. sagt selbst, der Multiplikator kann als reine Zahl weder positiv noch negativ sein. Sonach wird nichts übrig bleiben, als für die Multiplikation mit einer negativen Zahl eine neue Erklärung aufzustellen. Manche Ausdrücke würden wir gern als Grenzwerte bezeichnet sehen, z. B. $\frac{a}{1-e}$ als Grenzwert, dem sich die fallende geometrische Reihe beliebig nähern kann. Warum der Herr Verf. den Beweis von n auf $n+1$ in die Anmerkung verwiesen und an späteren Stellen S. 149, 150 u. a. ihn nur erwähnt, nicht ausführt, wissen wir nicht, da er doch sonst vor einer gewissen Breite und Umständlichkeit keineswegs zurückschreckt. Ferner vermissen wir einige wichtige Sätze, so in dem zahlentheoretischen Kapitel und fundamentalen Satz, dafs eine Zahl, die zu zwei andern relativ prim ist, es auch zu ihrem Produkte ist; ferner dafs $\sqrt[n]{a^p} = \left(\sqrt[n]{a}\right)^p$ ist. — Unsere Ansicht über die Aufgaben der Zinseszinsrechnung bei gebrochenem Exponenten haben wir erst vor kurzem ausgesprochen; richtiger wäre es wohl, auf S. 119 statt $\left(1 + \frac{p}{100\,m}\right)$ zu setzen $\sqrt[m]{\frac{1+p}{100}}$. — Wenig gefallen hat uns die Behandlung des binomischen Lehrsatzes mittelst der Methode der unbestimmten Koeffizienten. Der Verf. hat gewünscht, die allgemeine Gültigkeit der Formel nachzuweisen. Es ist aber bekannt, dafs, wenn man jene Methode anwenden will, man streng genommen zunächst nachzuweisen hat, dafs eine solche Entwickelung überhaupt möglich ist. In der That ist ja auch die Binominalreihe nicht allgemein gültig; denn wir verstehen nicht recht, was es S. 137 heifsen soll: Obwohl der bi-

nomische Lehrsatz allgemeine Gültigkeit hat, so ist er doch nur für ganz positive Exponenten unbeschränkt anwendbar. Der spätere Satz hebt die vorhergehende Behauptung auf, da eine unendliche divergente Reihe überhaupt keinen Sinn hat. Wir empfehlen dem Herrn Verf. für seinen Zweck die Ableitung, die Crelle im 4. Bande seines Journals gegeben, und die J. H. T. Müller in die erste Auflage seines trefflichen Lehrbuches S. 434 aufgenommen hat. — Bisweilen stellt der Herr Verf. Behauptungen nur als solche auf und erklärt offen, dafs sie noch eines eigentlichen Beweises bedürfen, so S. 137 Anm. Dies hätte er aber auch an andern Stellen thun sollen, so S. 68, 3 bei der Berechnung weiterer Stellen einer Quadratwurzel durch Division, namentlich aber auf S. 155. Denn dafs die Umkehrung des vorigen Paragraphen, dafs $x = \frac{p + \sqrt{q}}{r}$ sich in einen periodischen Kettenbruch verwandeln lassen müsse, nicht ohne Beweis zulässig sei, wird der Herr Verf. nicht bezweifeln. Bekanntlich erfordert der Satz einen ziemlich komplizierten Beweis, den Bertram in seine Ausgabe des Meier Hirsch aufgenommen hat. — Die Behandlung der quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten ist mehr als dürftig. Es war wichtiger, hier etwas Ausführlicheres zu geben als die Aufnahme der kubischen und besonders der biquadratischen Gleichungen. Wenn der Verf. meint, allgemeine Regeln liefsen sich nicht aufstellen, so konnte er wenigstens für die beiden grofsen Klassen, zu denen die einzigen zwei von ihm behandelten Gleichungen gehören, die allgemeinen Regeln angeben, dafs nämlich, wenn die eine Gleichung vom ersten Grade, der Wert der einen Unbekannten aus dieser in die andere zu substituieren sei, und dafs, wenn eine derselben inbezug auf die Unbekannten homogen ist, oder sich durch Verbindung beider, namentlich durch Division eine solche homogene Gleichung herstellen läfst, zunächst der Wert von $\frac{x}{y}$ gesucht werden könne.

Wir unterdrücken noch manche andre Bemerkung, hoffen aber dem Herrn Verf. den Beweis gegeben zu haben, dafs wir sein Buch mit Aufmerksamkeit und Interesse gelesen haben. Eben dieses Interesse hat uns veranlafst, näher auf manche einzelne Punkte einzugehen, in denen wir abweichender Meinung sind.

2) Fr. Bufsler, Oberlehrer am Sophiengymnasium zu Berlin, Elemente der Arithmetik und Algebra. Für höhere Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Berlin, Enslin, 1881. IV und 140 S. Pr. 1,80 M.

Nachdem wir neulich die Trigonometrie des Herrn Verfs angezeigt, ist uns jetzt das vorstehende Werk desselben zugegangen. Im allgemeinen den Anforderungen höherer Lehranstalten entsprechend, bietet es nichts Eigentümliches, was dasselbe besonders empfehlen könnte. Im Gegenteil entspricht die Behandlung kaum

billigen wissenschaftlichen Ansprüchen und giebt nur Anleitung zu einer gewissen praktischen Ausführung der Rechnungsoperationen. So werden Lehrsätze aufgeführt, die richtiger nur als Erklärungen gelten können, z. B. S. 33. Eine Potenz mit dem Exponenten 0 ist $= 1$; eine Potenz mit negativem Exponenten ist gleich dem reciproken Wert u. s. w. Anderseits kann folgender Satz S. 28 kaum als logische Erklärung gelten: Ein Produkt von gleichen Faktoren geht über in eine Potenz. Als absonderlicher Lehrsatz figuriert auf S. 41: $\sqrt[n]{A \pm B}$ ist nicht $= \sqrt[n]{A} \pm \sqrt[n]{B}$. Das offenbare Versehen S. 31: „$2n$ stellt immer eine $+$ Zahl, $2n \pm 1$ immer eine $-$ Zahl vor" wollen wir nicht sehr urgieren, während diese Verwendung der Vorzeichen für die Adjektiva positiv und negativ uns sehr widerwärtig ist. Aber wie nachlässig ist ein solcher Ausdruck S. 54: „Ist der Nenner ein Binom von Quadratwurzeln, so erweitert man den Bruch mit dem nämlichen Binom, doch mit entgegengesetztem Vorzeichen" und eben so die Satzbildung in 1) derjenige ..., dafs. Die Behandlung der einzelnen Partieen ist recht ungleichmäfsig. So werden die Gleichungen des $n^{ten}$ Grades auf einer Seite, indem die wichtigsten Sätze nur historisch aufgeführt werden, die Exponentialgleichungen auf 4 Zeilen und in 4 Beispielen auf 8 Zeilen, dagegen die Kettenbrüche auf 10 Seiten, die arithmetischen höheren Reihen und die figurierten Zahlen auf 6 Seiten behandelt.

3) F. Rummer, Prof. a. D. am Gymnasium und aufserordentl. Professor an der Universität zu Heidelberg, Lehrbuch der Buchstabenrechnung und der Gleichungen. Mit einer Sammlung von Aufgaben. 1. Teil. Die Buchstabenrechnung bis zur Lehre von den niederen Reihen (einschliefslich) und den Gleichungen vom 1. und 2. Grade enthaltend. 5. Auflage. Heidelberg, Winter, 1881. VIII und 408 S. Pr. 6,60 M.

Wenn der Herr Verf. sein Buch ein Lehrbuch genannt hat, so kann dies doch nur in beschränktem Sinne verstanden werden. Die ersten Paragraphen enthalten nur die Regeln für die mechanischen Operationen, auch noch recht mechanisch ausgedrückt: „man setzt den Nenner darunter", ohne Ableitung oder Motivierung. In den späteren Abschnitten werden wohl Beweise hinzugefügt, die aber auch möglichst kurz mehr auf die mechanische Ausführung berechnet sind, als dafs sie strengeren wissenschaftlichen Anforderungen irgend genügen könnten. Als Aufgabensammlung betrachtet ist aber das Buch sehr reichhaltig, giebt auch die erforderlichen Anleitungen für die Lösung der Aufgaben, unter denen eine gröfsere Anzahl solcher sind, welche zu ihrer Lösung besondere Kunstgriffe erfordern. Ungewöhnlich reichhaltig ist das Kapitel der Zinseszins- und Rentenrechnung. Auch dasjenige der unbestimmten Gleichungen sowohl des 1., als des 2. Grades ist besonders reich ausgestattet. Ein Anhang enthält vermischte zusammengesetzte Aufgaben. Die letzten 100 Seiten geben

die Resultate zu den Aufgaben nebst Andeutungen zur Lösung der schwierigeren. Auf den letzten Seiten findet sich eine Tafel der Zinsfufspotenzen.

4) Prof. H. Bertram, Stadtschulrat, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra von Meier Hirsch. 18. verbesserte Auflage. Altenburg, Pierer. VIII und 328 S. Preis 3 M.

Auch unter dem neuen Herausgeber hat das klassische Buch des alten Meier Hirsch die verdiente Verbreitung gefunden und erscheint nach 10 Jahren schon zum 5. Male neu aufgelegt. Die von H. Bertram veranstaltete Ausgabe hat bereits früher von anderer Hand eine ausführliche Anzeige in d. Bl. und zugleich die wohlberechtigte Anerkennung erfahren. Eine Vergleichung anzustellen war uns nicht möglich. Wir referieren daher nur kurz nach der Vorrede, dafs die neue Auflage eine Anzahl von Aufgaben enthält, für welche die Lösungen nicht mitgeteilt sind, und einen kurzen Anhang über die Determinanten, der die grundlegenden Erklärungen und die Sätze bis zum Satze von der Multiplikation enthält. Bei einer Vergleichung mit dem alten Meier Hirsch finden wir namentlich die Zahlentheorie — so wird der genaue Nachweis von der Periodizität des eine Quadratwurzel entwickelnden Kettenbruchs gegeben — und die Lehre von den höheren Gleichungen durch Aufnahme einiger einfachen für die numerische Lösung besonders wichtigen Sätze in sehr zweckmäfsiger Weise berücksichtigt.

5) J. Henrici, Professor am Gymnasium zu Heidelberg und P. Treutlein, Professor am Gymnasium zu Karlsruhe, Lehrbuch der Elementar-Geometrie. 1. Teil. Gleichheit der planimetrischen Gröfsen, kongruente Abbildung in der Ebene. Pensum der Tertia. Mit 188 Figuren in Holzschnitt. Leipzig. VIII und 152 S. Pr. 2 M.

In dem vorstehenden Lehrbuche ist ein neuer Versuch gemacht, die Elementargeometrie im Sinne der neueren Geometrie auf eine Weise zu behandeln, welche „endlich definitiv mit der Euklidischen Anordnung“ — diese wird wohl nur noch von wenigen festgehalten —, aber auch mit der Euklidischen Beweisführung brechen will. Wir wollen nicht verkennen, dafs das Lehrbuch mit Geschick angelegt und mit Sorgfalt ausgearbeitet ist und denen, die auf dem Standpunkte der Verf. stehend glauben, auch schon bei der Einführung in die Geometrie die neuere Betrachtungsweise der Entstehung der Gebilde verwenden, den pädagogischen und didaktischen Zweck, dem die Geometrie auf den höheren Lehranstalten dienen soll, auf diesem Wege sicherer erreichen zu können, sehr wohl empfohlen werden darf. Trotzdem hat uns auch dieses in seiner Art treffliche Lehrbuch nicht davon überzeugen können, dafs dem eigentlichen Unterrichtszwecke dadurch wirklich gedient werde. Nach einleitenden Betrachtungen des ersten Abschnittes enthält der zweite die Umwendung oder symmetrische Lage, die halbe Umdrehung oder diametrale Lage, die Drehung, die Verschiebung oder perspektivische Kongruenz;

s diesen Prinzipien werden zwar einzelne Eigenschaften der
iecke und Vierecke abgeleitet, aber die geschlossenen Figuren
sich folgen erst in einem 4. Abschnitte, der dann auch die
ziellen und doch höchst einfachen Eigenschaften der besonde-
ı Figuren, des Antiparallelogramms, des Deltoids, der verschie-
nen Parallelogramme mit einer nicht eben erwünschten Breite
ngt. Die Allgemeinheit jener Prinzipien aber, die an die Spitze
tellt werden, dann die unterschiedslose Menge von Sätzen,
ne dafs das Wichtigere vor dem Nebensächlichen und Zusätz-
hen hervorgehoben wird, ferner das Flüssige in der Beweis-
ırung, daneben eine gewisse Breite sind Punkte, die in uns
mer aufs neue Bedenken gegen diese Behandlung in unsern
hulen erregen, wenn es sich darum handelt, unsre Schüler an
jenige strenge Beweisführung zu gewöhnen, welche den eigen-
mlichen Wert der Mathematik als Unterrichtsgegenstand aus-
ıcht. Der feste, in seiner Bedeutung leicht überschauliche
tz, der sich auf eine einfache geschlossene Figur bezieht und
h trotz seiner Einfachheit bei späterer Anwendung als ein Satz
n grofser Wichtigkeit erweist, die Schlufs an Schlufs reihende
handlung, für welche Euklides das Muster gegeben, erscheinen
ıs immer noch als das durchaus Richtige. Damit meinen wir be-
nntlich nicht, dafs der Beweis dem Schüler in dieser Form ge-
ben werden solle; er wird ihn unter der Anleitung des Lehrers
lbst zu finden, aber dann in dieser Gestalt aufzustellen haben.
ıneben wollen wir nicht leugnen, dafs uns die treffliche Durch-
hrung der Dualität, die nur an wenigen Stellen mehr gesucht,
s in der Sache begründet erscheint, recht beachtenswert ist und
fs sich gewifs manches, was die Verfasser geben, auch unter
ibehaltung der alten Methode, zweckmäfsig verwenden lassen
ird. — Zu einzelnen Bemerkungen hat uns das Buch kaum Ver-
lassung gegeben. In § 42, 1 soll es statt symmetrische: dia-
etrale Gerade heifsen. — Nicht eben recht verständlich erscheint
ıs die Ableitung des Satzes § 47 für das Dreieck. Wesentlich
nfacher scheint es uns, von der ganzen Figur AA'CB'B die
ngruenten Dreiecke ACB und A'C'B' wegzunehmen, woraus
ch die Richtigkeit des Satzes ergiebt. — Den letzten Teil des
ches bildet eine grösere Anzahl Übungsaufgaben. Dieselben
nd den einzelnen Kapiteln angeschlossen und den schwierigeren
ter ihnen Anleitungen hinzugefügt.

Th. E. Schröder, Professor der Mathematik und Physik am Königl. Gymn. zu Nürnberg, Lehrbuch der Planimetrie, mit Rücksicht auf Wöckels Sammlung geometrischer Aufgaben. 3. Auflage der Planimetrie von Fischer. Mit 6 Figurentafeln. Nürnberg, Korn, 1882. VIII und 288 S. Preis 3,60 M.

Auf dieses recht wertvolle Buch, welches unzweifelhaft bei
er weiten Verbreitung der Wöckelschen Sammlung in Süddeutsch-
nd mehrfach benutzt wird, glauben wir auch unsre norddeutschen
achkollegen aufmerksam machen zu sollen. Es hat allerdings

für ein blofses Lehrbuch der Planimetrie einen ungewöhnlich grofsen Umfang. Dieser rührt daher, dafs es nach Inhalt und Einrichtung vieles bietet, was andre Lehrbücher, die sich nur auf den Lehrstoff beschränken, nicht enthalten. So gewährt es zunächst eine treffliche methodische Anleitung, indem der Verf. durch passend gestellte Fragen bei irgend schwierigen Beweisen einen Hinweis giebt, wie der Beweis heuristisch entwickelt werden könne. Hierdurch beengt er allerdings den Lehrer nicht wenig, indem er demselben alles vorwegnimmt, was dieser mit seinen Schülern bei der Ableitung des Beweises besprechen möchte; anderseits sind diese Fragen, namentlich für angehende Lehrer, denen die heuristische Methode natürlich manche Schwierigkeit bereitet, sehr lehrreich, besonders wenn die Schüler nicht selbst das Buch in der Hand haben. Ferner enthält es eine ausführliche methodische Besprechung der bei der Lösung von Konstruktionsaufgaben anzuwendenden Mittel und Methoden, sowie der einzelnen Teile, in welche die vollständige Behandlung einer Aufgabe zerfällt. Bei Gelegenheit der Determination S. 111 spricht er auch von den kongruenten Figuren, welche sich bei der Lösung von Aufgaben ergeben können, und betont richtig, dafs diese Kongruenz nachzuweisen sei, indem in solchen Fällen die nur der Lage nach verschiedenen Figuren nicht als verschiedene Lösungen anzusehen sind. Wir möchten hierbei den Verf. auf den Unterschied der lokalen und nicht lokalen Aufgaben aufmerksam machen, den wir zuerst bei Aschenborn betont gefunden haben. Für jene, bei denen auch die Lage in Betracht zu ziehen ist, z. B. einen Kreis von gegebenem Radius zu zeichnen, der zwei gegebene sich schneidende Gerade berührt, gelten auch die kongruenten als verschiedene Lösungen, während sie bei den nicht lokalen nur als eine gelten. Ferner bietet der Verf. ein überaus reichhaltiges Material von Übungssätzen, die sich an den eigentlichen Lehrstoff mehr oder weniger eng anschliefsen. Da das Buch der Wöckelschen Aufgabensammlung dienen soll, so sind nur die Fundamentalaufgaben behandelt, dagegen werden teils in der Form von Fragen, teils von ausdrücklichen Lehrsätzen eine grofse Menge von Eigenschaften der Figuren behandelt, so dafs fast sämtliche Sätze der neueren Geometrie, die auf höheren Lehranstalten gelehrt werden können, Aufnahme gefunden haben. So handelt das 10. Kapitel auch von den isoperimetrischen Figuren; hierbei hat der Verf. das durch den Namen eines Steiner gedeckte Beweisverfahren angewandt, welches bekanntlich nicht einwurfsfrei ist, da es von der Voraussetzung ausgeht, dafs es ein Maximum, resp. Minimum gebe. Übrigens ist die Behandlung im wesentlichen die gewöhnliche der Euklidischen Geometrie. Zur Ausdehnung des Buches trägt ferner bei, dafs der Verfasser wiederholt mehrfache Beweise seinen Lehrsätzen hinzuzufügen pflegt. Von besonderem Werte sind die vielfachen historischen Bemerkungen, in welchen der Verf., gestützt auf die Untersuchungen von Bretschneider, Friedlein, Cantor

u. a., angiebt, wer die wichtigsten Sätze oder ihre Beweise zuerst aufgefunden hat. Wir berichtigen bei dieser Gelegenheit unsre Bemerkung (1881 S. 753) zu dem Spiekerschen Lehrbuche, indem wir sehen, dafs der 5. ausgezeichnete Punkt des Dreiecks schon 1836 von Nagel aufgefunden, dafs ferner diejenige Ableitung der Inhaltsformel des Dreiecks aus den 3 Seiten, die uns zuerst bei H. Petersen begegnet war, schon um 1200 von Leonardo von Pisa erwähnt sei und in einem Beweise der sogenannten 3 Brüder liege (870 n. Chr.), deren Schrift mit den Worten beginnt: Verba filiorum Moysi, filii Schir, Mannathis, Hameti et Hasani. — Eine gewisse behagliche Breite, die bisweilen die scharfe Hervorhebung des Wichtigsten vermissen läfst, ist nicht zu verkennen. Sehr unangenehm ist mir persönlich, der ich dergleichen bei meinen Schülern unter keinen Umständen dulde, die Verwendung der bekannten mathematischen Zeichen =, ⊥, △ u. a. für die betreffenden Werte im zusammenhängenden Satze gewesen. So schreibt der Verf. △ -- ∡ für Dreieckswinkel, „unter = ∡“ für unter gleichen Winkeln; „wenn die Schenkel zweier ∡ ∥ laufen, so sind die ∡ selbst einander =“ u. a. m. Übrigens dürfen wir Ausstattung und Korrektheit des Druckes rühmen.

7) Jos. Menger, K. K. Professor an der Staats-Oberrealschule in Graz, Grundlehren der Geometrie. Ein Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Mit vielen Konstruktions- und Rechnungsaufgaben. 2. neue und verbesserte Auflage. Mit 132 Originalholzschnitten. Wien, Hölder, 1881. VI und 163 S. Preis 1 Fl.

Die vorzugsweise praktischen Zwecke, welche den Herr Verf. bei der Abfassung dieses Lehrbuches auf Grund des uns unbekannten Lehrplanes für die österreichischen Realschulen von 1879 und 1880 geleitet haben, rechtfertigen die Umgehung aller wissenschaftlichen Schwierigkeiten und die Aufnahme zahlreicher Aufgaben für das Zeichnen von Figuren und für die keine grofsen mathematischen Kenntnisse voraussetzende Berechnung von Raumgröfsen. Das Buch enthält die wichtigsten Sätze der Planimetrie, aus der Stereometrie einige der grundlegenden Sätze, die für die Elemente der darstellenden Geometrie wichtig sind, und die Ausmessung der Körper, zum Schlufs auch einige Sätze, teilweise ohne Beweis, von den Kegelschnitten, die mit den elementarsten Eigenschaften derselben bekannt machen sollen und mehrere recht zweckmäfsige Anleitungen zu Konstruktionen geben. Nur eine Bemerkung gestatte uns der Verf. Wir haben uns sehr gefreut, in Fig. 48 die Anwendung des Proportionalwinkels zu finden, da diese praktische Konstruktion, welche jedes Ziehen von Parallelen und Loten vermeidet und nur eines einfachen Zirkelschlages bedarf, selten angegeben wird. Der Verf. meint aber, die Vergröfserung beliebiger Strecken nach einem gegebenen Verhältnis sei hier auf ein Verhältnis $< 2$ beschränkt. Verlängert man aber mm' zu der ganz beliebigen Länge mm'' und zieht dann om'',

so giebt der jedesmalige Durchschnitt a'' von aa' und om'' die verlangte Länge aa'' für jedes beliebige Verhältnis om : mm''.

8) A. Stegmann, königl. Gymnasialprofessor in München, Die Grundlehren der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Kempten, Kösel, 1881. 81 S.

Das anspruchslose Büchlein bietet kaum etwas bemerkenswert Eigentümliches, kann aber auch irgend welchen strengeren Anforderungen nicht genügen, da die Beweise für die aufgestellten Formeln und Sätze mehrfach der allgemeinen Gültigkeit entbehren. Im einzelnen ist der Zweck des § 37 nicht erklärlich, die Bemerkung auf S. 27 über die möglichst kurze Berechnung der Winkel aus den 3 Seiten irrig; besonders aber wundert es uns, dafs der wichtige zweideutige Fall, ein Dreieck aus zwei Seiten und einem Gegenwinkel aufzulösen, überhaupt nicht behandelt ist. Die kleinere Hälfte von S. 49 an enthält Beispiele und Aufgaben der gewöhnlichen Art.

9) R. Götting, Professor am Gymnasium zu Torgau, Die Funktionen Cosinus und Sinus beliebiger Argumente in elementarer Darstellung. Berlin, Wohlgemuth, 1881. 66 S. Pr. 1,20 M.

„Die als Cosinus und Sinus bezeichneten Zahlen (einschliefslich derjenigen für imaginäre Argumente) sind im ersten Abschnitte aus 2 Reihen von Gleichungen abgeleitet. Im 2. Abschnitte finden sich Anwendungen auf eine Anzahl regelmäfsiger Vielecke, im 2. die Formeln für die Cosinus und Sinus ganzer Vielfachen beliebiger Argumente, im 4. endlich die für jedes Argument gültigen Reihen. Bis zu diesem Punkte vorzuschreiten dürfte überall da wenigstens wünschenswert sein, wo es sich, wie auf den höheren Unterrichtsanstalten, nicht allein um eine gewisse Abrichtung und Einübung in dem Gebrauche trigonometrischer Formeln handelt". Diesen Sätzen des Vorwortes, welche im wesentlichen den Inhalt des Buches bezeichnen, haben wir nichts hinzuzufügen, als dafs u. E. sich unsere höheren Lehranstalten — wir meinen Gymnasien und Realschulen — nicht mit diesen Partieen beschäftigen können. Hiermit wollen wir dem wissenschaftlichen Werte des Buches in keiner Weise zu nahe treten.

Züllichau. Erler.

---

Antike Rechenaufgaben. Ein Ergänzungsheft zu jedem Rechenbuche für Gymnasien von Prof. Dr. Rudolf Menge und Ferdinand Werneburg. Leipzig, Teubner, 1881. II und 70 S. 8. 80 Pf.

Der Rechenunterricht im Gymnasium und das klassische Altertum. Begleitschreiben zu den antiken Rechenaufgaben von Prof. Dr. Rudolf Menge und Ferdinand Werneburg. Leipzig, Teubner 1881. 16 S. 8.

Es ist ein interessanter Versuch, den die Herren Herausgeber des vorliegenden Rechenheftchens gemacht haben, der vielleicht

an nicht vielen Schulen Eingang finden, an manchen ganz mifsglücken, an anderen aber zu recht erfreulichen Resultaten führen wird. Allerdings handelt es sich um etwas wesentlich anderes, als der nicht treffend gewählte Titel anzunehmen auf den ersten Blick verleitet. Nicht antike, d. h. aus dem Altertume uns überlieferte Rechenaufgaben, wie sie die griechische Anthologie, Diophantos, die Kommentatoren zu Nikomachos u. a. bieten, sind es, welche die Verfasser hier für Gymnasien zusammengestellt haben — auch das wäre eine sehr lohnende Arbeit —, sondern im wesentlichen geben sie selbstgemachte, aber an bestimmte Überlieferungen in den alten Schriftstellern inhaltlich angeknüpfte Aufgaben, für welche sie selbst also die schulmäfsige Form herzustellen hatten. Es sind Aufgaben, die im ganzen an das Rechen-Pensum der Sexta bis Quarta sich anschliefsen, meistens ziemlich leicht, von Beispielen zu den Grundrechnungsarten beginnend und mit dem sog. Kettensatz schliefsend. Die Schwierigkeit soll ja auch für den Schüler nicht eigentlich in dem Arithmetischen der Aufgabe liegen, sondern in dem Operieren mit antiken Mafsen, Gewichten und Münzen; er soll mit Talenten, Drachmen, Obolen, mit librae, unciae, medimnoi und choinikes leicht umzugehen lernen und dadurch für seine ganze spätere Schulzeit und darüber hinaus ein wohlbegründetes Wissen antiker Mafs- und Zahlverhältnisse und damit auch — wer möchte das leugnen — ein gutes Quantum sachlicher Kenntnisse über das antike Leben überhaupt sich sichern. Die Verfasser glauben durch die Einführung derartiger Rechenaufgaben dem philologischen Unterrichte einen wesentlichen Dienst zu erweisen; sie hoffen, den aus Quarta nach Untertertia übertretenden Gymnasiasten für die in dieser Klasse eintretende Lektüre nach der antiquarischen Seite besser vorbereitet zu haben, als es bis jetzt möglich gewesen sei; daneben glauben sie dem Rechenunterrichte durch derartige Verbindung mit den philologischen und historischen Fächern etwas von der Isolierung zu nehmen, in der er nach ihrer Ansicht nun einmal am Gymnasium steht.

Hier drängt sich nun freilich sogleich der Zweifel auf, ob die Herren Verfasser sich nicht in der Wahl der Klassen, für welche sie ihr Büchlein bestimmten, vergriffen haben. Die Knaben in den unteren Klassen werden sich die antiken Mafse, für die sie in dem sprachlichen Unterrichte ein Interesse schlechterdings noch nicht gewonnen haben können und deren Namen ihnen voraussichtlich noch ganz fremd geblieben sind, nur ebenso äufserlich aneignen, wie etwa jetzt veraltete Mafs- und Gewichtsbezeichnungen, Elle, Quart, Scheffel, Metze u. dgl., die noch in den Rechenbüchern vielfach ein harmloses Dasein fristen. Die Stufe, auf welcher mit antiken Mafsen operiert werden kann, liegt m. E. viel später, nämlich in den Klassen von Untertertia aufwärts, deren Schüler zuerst auch an die Lektüre der alten Schriftsteller herantreten und durch diese ein gewisses Interesse — wenn auch nur das

der Neugier — für die in denselben vorkommenden Werte und Mafse gewinnen. Es würde sich also empfohlen haben, die „antiken Rechenaufgaben“ nicht in die Form gewöhnlicher sogenannter Rechen-Exempel, sondern in die Form elementarster Gleichungen u. dgl. zu bringen. Es wäre das um so mehr vorzuziehen gewesen, als eine andere Schwierigkeit dann nicht hervortreten würde, die jetzt die Ausnutzung des Büchleins ganz wesentlich beeinträchtigen wird. Die Herren Verfasser haben es nämlich selbst für nötig erachtet, in ihr Begleitschreiben ein Kapitel einzufügen: „Wer soll diesen Unterricht geben?“ Sie entscheiden sich dafür, dafs der Elementarlehrer des Gymnasiums auch die Leitung dieser Übungen mit antiken Mafsen übernehmen solle. „An diesen stellen wir allerdings einige Forderungen; aber diese sind so gering, dafs, selbst wenn er schon bei Jahren sein sollte(!), er ihnen leicht nachkommen kann; ja es sind solche, die er wohl vorher schon von selbst gröfstenteils erfüllt haben wird(??), wenn er sich seines ehrenvollen Berufes, an einem Gymnasium mitzuarbeiten, recht bewufst gewesen ist(!). Er mufs einige Bücher über das Leben der Alten, etwa die von Becker, von Friedländer u. s. w. gelesen haben; er mufs die alte Geschichte einigermafsen kennen, er mufs sich einige Tabellen und Vokabeln einprägen ....“ Nun, ich möchte den Herren Verfassern ihr Vertrauen nicht gerne rauben, aber einige Zweifel werden sie mir doch gestatten müssen. Die Lehrer, welche ihre Aufgaben werden verwenden können, werden auch in den Unterklassen nur die Philologen sein, welche — ohne besondere Lektionen — leicht wöchentlich einige dieser Exempel werden rechnen lassen können. Und ich möchte fast glauben, dafs, obgleich das Büchlein für Mittelklassen nicht berechnet ist, die Lehrer des Lateinischen und Griechischen gerade in diesen Klassen auch gegenwärtig den nützlichsten gelegentlichen Gebrauch von denselben werden machen können. Diesen sei es ganz besonders empfohlen.

Im einzelnen giebt das Werkchen zu Bemerkungen wenig Anlafs, es seien denn die Punkte, in denen die Verfasser selbst schon Widerspruch befürchtet zu haben scheinen, nämlich die nicht immer geschickte Anwendung der Abrundung (1 Daktylos = 2 cm; 1 Pus = 16 Daktyloi = 30 cm; 1 Obolos = 13 Pf.; 1 Drachme = 6 Oboloi = 80 Pf. u. a.) und die durch die Klassen, für die sie schrieben, bedingte Vermeidung der griechischen Schrift und damit die nicht immer glückliche Bezeichnung der Accente. — Die den Aufgaben angehängten Ausführungen und Tabellen sind sachentsprechend.

Hamburg. R. Hoche.

**Kamp, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus, mit Erläuterungen und organ. eingefügten Bibelsprüchen, als Handb. f. Schüler höherer Lehranst. Berlin, Mayer & Müller (Kommissionsverlag), 1882. 90 S.**

Katechismuserklärungen giebt es zwar reichlich, aber wenige für die spezifischen Bedürfnisse der höheren Lehranstalten richtet. Der Verf. glaubte daher einem Mangel abzuhelfen, er durch die vorliegende Arbeit dem Schüler die Möglichgäbe, für die Repetitionen sich den Gedankengang der Erung in den Hauptpunkten zu vergegenwärtigen und so auch sem Unterrichtszweige die eigentümliche Freude des Wissens winnen. Er giebt zunächst den Text, und zwar in einer für das Auge deutlich sich darstellenden Gliederung, und eine dieser Gliederung entsprechende Erklärung mit Hinn auf die am Fufse ausgedruckten Bibelsprüche.

Nach meiner Meinung ist es nun zwar nicht empfehlenswert, solche Erläuterung dem Schüler in die Hand zu geben. Wird er Besprechung eine scharfe Gliederung des Stoffes in mögengem Anschlufs an die Worte des Textes hervorgehoben, rd wenigstens das Gerippe der Erklärung auch vom schlechGedächtnis auch ohne einen gedruckten oder nachgebenen Leitfaden reproduziert werden können; und sind dann he Geschichten und Sprüche diesem Gerippe wirklich echend gewählt, so füllt sich dieses auch bei einem mäfsigen er mit Leben, und die Repitition ist keineswegs so unfruchtnd die Selbstthätigkeit des Schülers beschränkend, wie der uns will glauben machen (Vorr. 4). Aber durch eine gete Erklärung in der Hand des Schülers wird, wie ich fürchte, u leicht die Aufmerksamkeit gemindert, die Denkträgheit irt. Dazu kommt, dafs zugleich dem Lehrer die Freiheit der ung in einer Weise beschränkt wird, wie sie für einen gen Unterricht hier am wenigsten entbehrt werden kann. — es fehlt ja auch nicht an gewichtigen Stimmen, welche die teilige Ansicht vertreten, und gewifs wird mancher Lehrer reude ein Hifsmittel annehmen, welches ihm die unzweifelorhandenen Schwierigkeiten beseitigen hilft. Sehen wir also ch von dieser Voraussetzung aus das Kampsche Buch darauf es geeignet ist seinen Zweck zu erfüllen.

Da mufs ich nun sagen, dafs die Erklärung nach Inhalt und recht wohl gelungen ist. Der Inhalt hält sich fern von ktivitäten und thut, was er soll, er erklärt den Text, indem h nicht über ihn, sondern unter ihn stellt. Hin und wieder wohl ein etwas tieferes Eingehn zu wünschen; so hätte ich II. gern hervorgehoben gesehen, dafs das eigentlich Wesentdes Glaubens die Gesinnung ist, schon um das fade e von einem unauflöslichen Gegensatz zwischen Glauben und n bereits auf der untersten Stufe abzuschneiden. Anlafs zu ken habe ich nur wenig gefunden. So ist wenigstens dem

Mifsverständnis ausgesetzt die Behauptung (S. 15), dafs zu den Werken, die der Erhebung zu Gott dienlich und darum auch am Feiertage zulässig sind, „unter Umständen auch die Beschäftigung mit Kunst und Wissenschaft" gehört; wenn S. 29 als Erläuterung zu Math. 5, 17 Jesu ganzes Leben als ein Muster der Gesetzeserfüllung bezeichnet wird, so trifft das nicht den Sinn des πληρῶσαι; S. 82 ist fälschlich Firmelung mit Konfirmation identifiziert[1]); die Bem. S. 23 „wir sollen wahrhaftig sein auch da, wo die Unwahrheit . . . nur uns Nachteile bringen würde" bekenne ich nicht zu verstehen. — Dagegen scheinen mir andre Partieen besonderes Lob zu verdienen, so im 3. Hptst. die Hinweisung darauf, dafs das Gebet zugleich auch Bekenntnis, Dank und Gelübde enthält (nur hätte dieser Gedanke auch bei allen einzelnen Bitten ausdrücklich durchgeführt werden sollen), so die Bemerkung über die Kindertaufe (S. 85) u. a. Auch dafs sich der Verf. beim 4. und 5. Hptst. im wesentlichen auf eine Gruppierung der Lutherschen Erklärung beschränkt, finde ich ganz passend, wie denn überhaupt anerkannt werden mufs, dafs das rechte Mafs im allgemeinen gut innegehalten, nicht zu viel und nicht zu wenig erklärt worden ist. Nur bei den Worten, „dieser Kelch ist das neue Testament in meinem Blute" vermisse ich die Erklärung schmerzlich.

Und was die Form betrifft, so kann man sich auch damit im allgemeinen einverstanden erklären. Ich würde in dem Disponieren noch weiter gegangen sein, als K. gethan hat; aber für ein Buch, welches auch andere gebrauchen sollen, scheint mir die Allgemeinheit, welche der Verf. gelassen hat, billigenswert. Doch hätte öfter ein genauerer Anschlufs an den zu erklärenden Text gesucht werden sollen (so beim 1. und 2. Gebot); im 2. Hauptst. scheint mir der Apparat zu künstlich und fast verwirrend, daher eine Vereinfachung dringend wünschenswert, und die Gliederung der Eigenschaften Gottes nicht klar genug. Die Disposition der 7 Bitten in Bitten 1) um Zuwendung von Gütern (1—4) und 2) um Abwendung von Übeln (5—7) scheint mir gar zu äufserlich-formell und den Inhalt zu wenig zu berücksichtigen. Zudem findet sich S. 79/80 noch eine zweite Einteilung; zwei Einteilungen aber sind schlechter als gar keine. — Der Ausdruck ist wohl erwogen und scharf; doch scheinen mir die Worte S. 25 „Zehnzahl erklärt sich" nicht glücklich (etwa „wird gerettet" oder dgl.) und S. 29, Z. 3 ist der Satz „wenn jemand glaubt . ." so unvermittelt nicht recht verständlich.

Dagegen bedauere ich, dafs es der Verf. verschmäht hat, geeignete biblische Geschichten, wenigstens eine Namenangabe

[1]) Dafs dies unrichtig ist, scheint gar nicht so allgemein bekannt zu sein. Was bei den Katholiken unsrer Konfirmation wenigstens äufserlich fast ganz entspricht und darum auch populär vielfach mit demselben Namen bezeichnet wird, ist die offiziell s. g. „erste Kommunion" (im 13. oder 14. Lebensjahre), keineswegs aber die ganz davon unabhängige Firmung.

derselben beizufügen. Eine ausführliche Verarbeitung derselben verwirft er mit Recht (Vorr. 6), aber dafs eine blofse Namenangabe wertlos sei (das.), glaube ich doch nicht. Die Geschichten müssen allerdings dem Schüler schon bekannt sein, er soll sich ihrer nur erinnern, aber dafür ist die Namenangabe grade gut und auch genügend.

Die Sprüche sind in mehr als ausreichender Anzahl angeführt und auch im ganzen mit Umsicht gewählt; nur einige (wie 2. 131. 135) scheinen an dem ihnen zugewiesenen Platz nicht ganz passend.

Aber nun noch ein Wort, mehr Äufserliches betreffend. Der Verf. hat in der löblichen Absicht, jede Dunkelheit zu beseitigen, sich veranlafst gesehen, sowohl den Lutherschen Text, als auch den Text der Bibelsprüche vielfach dem jetzigen Sprachgebrauch oder dem richtiger verstandenen Urtext gemäfs umzugestalten. Wenn dies nur, wie es in sehr vielen Fällen geschieht, durch Einschieben klein gedruckter Ergänzungen geschehen wäre z. B.: denselben anrufen, zu ihm beten, ihn loben und ihm danken; ja selbst: er wird den einen hassen und den anderen lieben oder er wird . . .), so möchte das noch ertragen werden, obgleich ich es für überflüssig, ja für schädlich halte, weil es den Schüler beim Lernen verwirren kann; wenn aber gar die Veränderung in den Text hineingenommen wird, wie dies wiederum in sehr vielen Stellen geschieht (z. B. wenn das Wort Gottes lauter und rein; nicht allein schlichtes Wasser; ein Nichtzweifeln an dem . . .; ja: wer gottselig ist und lässet sich genügen), so mufs ich dagegen mit allem Ernste protestieren. Der Katechismus ist genau in der von der betreffenden Landeskirche rezipierten Form zu lernen und auch die Sprüche genau nach Luthers Übersetzung, wenn nicht der Sinn unbedingt falsch wiedergegeben ist (in welchem Fall ich auf einen solchen Spruch womöglich ganz verzichten würde).

Diese Verirrung hängt zusammen mit einem anderen Fehler, einer gewissen Neigung zu gelehrtem Prunk. Was sollen doch die Varianten der Wittemberger Originalausgabe, was so viele Worterklärungen (zumal wenn sie trivial werden wie die S. 25 zu „abspannen", dafs das n des mhd. spanen im Nhd. verdoppelt ist!)? Alle solche Dinge gehören nicht in ein Schulbuch, auch nicht gelegentliche wohlwollende Winke für den Lehrer wie S. 11: es ist nicht empfehlenswert, von der Bedeutung des hebr. Jahveh, sondern von der des deutschen Herr auszugehn. Übrigens ist auch grade in diesen gelehrten Zuthaten einiges ungenau, wie die Behauptung, dafs das Apostolikum c. 400 abgeschlossen sei (S. 30), und dafs Luther die Kirchenvisitation 1527—29 abgehalten habe (Jenke, N. Kgesch. I 112).

Zu den Druckfehlern füge ich noch S. 76: Thim. und S. 90: suae.

Metz. Karl Schirmer.

**Fr. Mezger, Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel, für den Religionsunterricht auf der Stufe des Obergymnasiums und für denkende Freunde des göttlichen Worts. Gotha, Fr. A. Perthes, 1882. XVI und 160 S. 4. Bändchen. Preis 2, 40 Mk.**

Nach den besonders im Vorwort zum 1. Bändchen aufgestellten, von uns früher[1]) bereits gebilligten Grundsätzen läfst der Verf. dem unlängst erschienenen 3. Bändchen, welches die Entwickelung der alttest. Religionsgeschichte bis zum Schlufs des 5. B. Mos. fortführt, hier das 4. folgen. Dasselbe behandelt in der früher dargelegten Weise die Richterperiode, d. i. die Bb. Jos., Jud., Ruth. Voran geht ein Abrifs der Altertümer Israels (S. 1—73). Auch hier ist der Verf., bei aller Hochachtung und Würdigung der Offenbarung, frei von jenem ängstlichen Buchstabenglauben, welcher nicht imstande sein kann, alles zu prüfen und das Gute zu behalten. Ergebnisse exegetischer, lexikalischer, historischer Forschungen sind gewissenhaft beachtet; bei aller Würdigung der kritischen Untersuchungen eines Ewald, Dillmann, Movers, Baur u. a. vermag der Verf. dennoch, und zwar mit Recht, einem Hitzig (S. 4) nicht unbedingt, noch weniger einem Wellhausen (S. 5 Anm. S. 122 Anm.) zu folgen. Die Wunderberichte geben dem Verf. Veranlassung seinen Standpunkt zu bekunden; es ist der der deutschen Vermittelungstheologie, welche „die Mittellinie zwischen ängstlichem Buchstabenglauben und übergrofser Scheu vor Wunderglauben finden und einhalten" und „einem auf gesunder Bibelforschung ruhenden Offenbarungsglauben wieder zu seinem Recht verhelfen" will (vgl. S. 80. 85. 89—93). Für „denkende Freunde des göttlichen Worts", denen das Buch gleichfalls bestimmt ist, möchten die im Text oft vorkommenden hebräischen Worte nicht immer verständlich sein (vgl. Thoroth S. 4). Der Inhalt der Anm. S. 13 könnte wenigstens in dieser Fassung irre führen; denn aus der Art und Weise, wie die äufsere Fassung und Befolgung der Ritualgesetze besonders von Jesaja (1, 11 ff. 29, 13) verurteilt wird, mufs doch folgen, dafs diese Gesetze vorhanden und bekannt waren (vgl. S. 50 ff.). Nicht einverstanden bin ich mit der Erklärung von „Kohen", welches nach der III. Form des arabischen „Kahana" helfen, beistehen zu erklären ist (S. 20). Das Sonnenjahr könnte (S. 51) wenigstens beachtet sein; denn wenn es auch gewifs ist, dafs Israel in der geschichtlichen Zeit nach Mondjahren gerechnet hat, so ist doch zuzugeben, dafs das Sonnenjahr bekannt gewesen sei und dafs eine ursprüngliche Bemessung der Dauer der Flut nach dem Sonnenjahr aus I. Mos. 7, 11. 8, 14 gefolgert werden darf. Gegen das Allegorisieren und Symbolisieren, welches jeden Nebenumstand in den Kreis religiöser Betrachtung ziehen will, spricht sich der Verf. mit Recht aus (S. 84). Den Ortschaften Palästinas sind kurze Bemerkungen über Lage und Entfernung

[1]) s. Jahrgang 1881 S. 695 ff.

gegeben. Hinnom (S. 99) wird besser für ein Nomen appellativum alten, die Thalebene Rephaim ist eher im Süden als im Westen Jerusalem zu suchen (S. 99). Warum wird aber die Errung des Epha, d. i. eines Hohlmafses von nahezu 40 Liter, ch Gewichtseinheiten gegeben (S. 126)? Der Name Simson chte nicht nach Josephus durch ἰσχυρὸς zu erklären sein, ür der sprachliche Anhalt fehlt, sondern nach Gesenius' Lexikon Aufl. S. 867 oder nach Bertheau (Buch der Richter S. 169).

Anhang behandelt (S. 152 ff.) die Zeitrechnung, Geschichtkeit und Zustände der Richterperiode, ohne besonders Betenswertes zu bieten; müssen wir doch „auf eine genaue onologie dieses Zeitraums" vorläufig verzichten. Noch ein rt über Transkriptionsmethode und Orthographie unseres Verf.s. hebr. Dagesch forte ist gewöhnlich durch Doppelsetzung des r. Konsonanten ausgedrückt; vgl. Sabbath (S. 51 ff.); wenn r zur Verdeutlichung der Aspiration der Muta für זָבַח gerieben ist: Sefach (S. 43. 50 Anm.), müfste dann nicht folgeitig: Beth-Rehof (S. 143), Efzan (S. 132) geschrieben werden t: Beth-Rehob, Ebzan? Das im A-vokal der ultima quiesende ה ist im Deutschen gewöhnlich ebenfalls geschrieben; Jehovah (S. 67). Im Genetiv ist das Dehnungszeichen in der gel nicht gesetzt; vgl. Jehova's (S. 12. 67), Josua's (S. 85, 107), ha's (S. 141). Vor das Genetiv-s setzt der Verf. den Apostroph h nach vorhergehendem Konsonanten; vgl. Aaron's (S. 104), h findet sich daneben Aarons (S. 12. 23. 105), Gideons (S. 115), isons (S. 136). Die Muta ת ist auch am Wortanfang, abehen von der durch vorhergehenden Vokal bewirkten Aspiration, ch th gegeben; vgl. Thoroth (S. 4), Thummim (S. 66), Thimh (S. 103); folgerichtig mufste auch geschrieben werden: hthali (S. 124), Astharte (S. 10 f.); warum dann aber Astor 11 Anm.), Astarte (S. 127)? Einem an Jahren reiferen Manne g es schwer werden, die neue Orthographie zu befolgen; die ichtung derselben wird aber nicht erspart werden können, an ein Buch von Schülern und Lehrern gebraucht werden soll, chen die neue Schreibweise zur Pflicht gemacht ist. Unser f. schreibt noch: theilen, Werth, Thier, Schaam, Alterthum, hältnifs u. s. w. Ist S. 47 Z. 3 v. u. Sündopfer auch im g. zu verstehen, dann mufs es in der Parenthese heifsen ttath st. Chattoth; S. 60 Z. 6 v. u. ist πεντηκοστὴ zu lesen πεντακοστὴ; S. 143 Z. 14 v. u. mufs es heifsen: S. 114 t S. 246.

Dresden. Fr. Grundt.

# DRITTE ABTEILUNG.

## Das zweihundertjährige Jubiläum des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin.

Bis zum Jahre 1658 bestand die jetzige Haupt- und Residenzstadt Berlin aus zwei gesonderten Städten Berlin und Kölln, die ihre eigenen Behörden und selbständige Verwaltung hatten. Der sogenannte Werder, eine aus zwei Teilen bestehende sumpfige Insel der Spree, westlich von Kölln belegen, war fast unbewohnt, und die Gänse, die auf dem einen, deshalb auch Gänsewerder genannten Teil der Insel auf die Weide getrieben zu werden pflegten, blieben lange Zeit ungestört auf dem ihnen eingeräumten Terrain. Da beschlofs der grofse Kurfürst Friedrich Wilhelm im Jahre 1658 statt der bisherigen mangelhaften Befestigung, womit beide Städte Berlin und Kölln umgeben waren, planmäfsige Festungswerke errichten zu lassen, die sofort in Angriff genommen und im Jahre 1683 vollendet wurden. Der Plan und die Regelmäfsigkeit dieser neuen Festungswerke erforderten es, den Werder in die Befestigungen einzuschliefsen, und zugleich wurde nun die Insel an Privatpersonen, welche Lust und Mittel zum Bauen hatten, überlassen, nachdem „Sr. Kurfürstl. Durchlaucht . . . die Gassen darinnen abstechen lassen“ und den Werder „dero hohen Namens gewürdigt, wie solches die Bestätigung der Privilegien, so diese Stadt (Friedrichs-Werder) unterm 19. September 1660 erhalten . . .“, darthut.

Der neu angelegte Stadtteil wuchs ziemlich schnell; im Jahre 1666 standen auf dem Friedrichs-Werder bereits 92 Häuser, und in der Zeit von 1671—1678 wurde für den inzwischen ernannten Magistrat ein eigenes Rathaus erbaut, in welchem zugleich „die Kirche vor die Friedrichswerdersche Gemeine“ eingerichtet ward. Da es nun der neuen Gemeinde an einer Schule fehlte, befahl der grofse Kurfürst im Jahre 1681 dem Magistrate des Friedrichs-Werder eine solche anzulegen und bestimmte zur Einrichtung und Erhaltung derselben „teils aus dem Verkauf dreier Präbenden im Klevischen, teils aus den Einkünften der Friedrichswerderschen Mühlen, teils aus eingekommenen Strafgefällen, einen freilich anfänglich nur geringen Fonds, der aber seit der Zeit nach und nach teils aus landesherrlichen Kassen, teils aus der Magistratskämmerei ansehnlich vermehrt worden.“ — Wie grofs dieser Fonds gewesen, läfst sich weder aus den vorhandenen Akten, noch sonstwie ermitteln. Auch über die eigentliche Stiftung des Gymnasiums selbst ist nichts bekannt, denn die Stiftungsurkunde war schon im Jahre 1704 nicht mehr vorhanden, und der Tag der Gründung der Anstalt ist demnach nicht mehr festzustellen; das Jahr 1681 aber ist als Stiftungsjahr unzweifelhaft, denn in demselben wurde der erste Rektor des Gymnasiums in sein Amt berufen. Die Vokation lautet:

„Wier Bürgermeister und Rathmanne der Churfürstl. Brandenb. Residentz Stadt Fridrichs Wehrder Uhrkunden undt bekennen hiermit, dafs nachdem Wier gesonnen seyn in hiesiger Stadt eine Schule anzulegen, undt bey derselben der Studirenden Jugend zum besten ein tüchtiges Subjectum zu den Rectorat zu setzen, undt aber Uns, des wohlgelahrten Herrn Gabriels Zolkowers gute erudition, dexterität, und Fleifs sonderlich gerühmet, als haben Wier demselben zum Rectore dieser Schulen angenommen . . . . Für solche seine arbeit undt Mühwaltung soll ihm jährlich 100 Thlr. an besolduung gereichet, undt dieselbe allemahl Quartaliter mit 25 Thlr. richtig abgeführt werden und dergestalt continuiren. Uhrkundlich haben Wier diese Bestallung unter der Stadt Siegel aufsfertigen wollen, so geschehen Fridrichswehrder am Tage Michaëlis 1681."

Da nun diese Vokation das älteste zweifellose Dokument für das Gymnasium ist, so ist man wohl berechtigt, den 29. September 1681 als Stiftungstag der Anstalt anzunehmen.

Das älteste Schullokal war — und blieb bis 1794 — das bereits erwähnte Rathaus am Werderschen Markt, in welchem sich gleichzeitig „Rathaus, Gerichtsstube, Stadtkeller, Gefängnis, Brodtscharren, Folterkammer und Schule" befanden. In diesem Hause eröffnete nun Gabriel Zollikofer seine Thätigkeit mit seinem einzigen Amtsgenossen, dem Kantor Johann Karl Holzhausen, dessen Gehalt die bescheidene Summe von 70 Thalern betrug.

Zollikofer, der gleichzeitig als zweiter reformierter Prediger an die Werdersche Kirche berufen worden war, legte seine Ämter schon im Jahre 1683 nieder und kehrte in die Schweiz, sein Vaterland, zurück; Holzhausen starb in demselben Jahre. Da berief der Magistrat durch Vokation vom 24. März 1683 den kurfürstlichen Bibliothekar und zweiten Prediger der reformierten Gemeinde Lambertus Ellert, der jedoch schon im Jahre 1684 starb. Als Lehrer wurden neben ihm Johann Hermann Schlüter als Subrektor und J. S. Brenneccius als Kantor angestellt. In Ellerts Stelle trat Barthold Holzfufs, welcher das Gymnasium jedoch nur bis 1685 leitete und dann als Professor der Philosophie, Theologie und Physik nach Frankfurt berufen wurde. Auf ihn folgten Christoph Becherer, welcher 1689 als Archidiakonus nach Wriezen ging, und Joachim Ernst Berger, der jedoch nur den Titel Prorektor führte und 1697 als erster Prediger bei der neu errichteten lutherischen Gemeinde auf der Friedrichstadt angestellt wurde. Unter seinem Rektorat bestand das Lehrerkollegium aus vier Personen. Die Besoldung derselben war immer noch überaus kärglich, so dafs sich der Magistrat dreimal mit der Bitte um Gehaltsaufbesserung an den Kurfürsten wandte, ohne dafs jedoch diese Bitte sonderlichen Erfolg gehabt zu haben scheint. Trotz dieser Notstände, die dem wackeren Berger das Amt sehr erschwerten, führte er dasselbe mit Sorgfalt und Ruhm und hinterliefs seinem Nachfolger eine wohlgeordnete und anerkannte Schule. Dieser Nachfolger war Joachim Lange, der wie Berger nur den Titel ein Prorektors führte.

Lange griff die ihm gestellte Aufgabe mit Energie an und besiegte mancherlei ihm entgegenstehende Hindernisse und Schwierigkeiten derart, dafs er die Schule zu einer bis dahin nicht geahnten Blüte erhob und die Zeit seiner Amtsführung als eine der glänzendsten Perioden des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu bezeichnen ist. Ein nicht geringes Verdienst erwarb er sich dadurch, dafs er die griechischen und hebräischen Schriften nicht mehr lateinisch interpretieren liefs, sondern seine Schüler deutsch zu

übersetzen anhielt und die sonst überall völlig vernachlässigte deutsche Grammatik und Sprache fleifsig betrieb. Den Erfolg seiner Thätigkeit beweist die Thatsache, dafs unter ihm die Frequenz des Gymnasiums auf 234 Schüler stieg. Auch hatte er die Freude, dafs unter seinem Rektorat der Schule die erste Stiftung zugewandt wurde, indem der Kammer- und Konsistorialrat Hans Heinrich von Flemming die Summe von 200 Thalern schenkte mit der Bestimmung, dafs die Zinsen unter die Lehrer verteilt werden sollten. Im Jahre 1709 legte er aufserdem den Grund zu der Witwenkasse des Gymnasiums durch ein Geschenk von 100 Thalern.

Als Lange nach zwölfjähriger segensreicher Thätigkeit die Anstalt im Jahre 1709 verliefs, um als Professor der Theologie nach Halle zu gehen, (wo er 1744 starb), folgte ihm der Rektor Heinrich Meierotto, der jedoch schon 1713 als Konrektor und Professor an das Joachimsthalsche Gymnasium überging. Als er die Anstalt verliefs, trat ein kurzes Interregnum ein, welches aber ausreichte, das schon unter seiner Leitung etwas herabgekommene Gymnasium an den Rand des Verderbens zu bringen. Eine völlige Anarchie rifs ein; jeder that, was er wollte. Man gab Stunden oder versäumte sie nach Willkür; die Lehrer fingen die Lektionen an, wann sie wollten, schlossen dieselben, wann es ihnen gefiel, und lehrten, was ihnen beliebte. Der Kantor Voigt bezeichnet den unglücklichen Zustand des Gymnasiums in einer 1713 eingereichten Klage sehr treffend mit den Worten: 'Anima quasi nostri Gymnasii est ipsa confusio.' — In dieser traurigen Zeit wurde der Grund zu dem kläglichen Verfalle des Gymnasiums gelegt, aus welchem es sich erst nach mehreren Jahrzehnten erhoben hat.

Der Magistrat berief in das Rektorat Dietrich Siegfried Cläs sen, der zwar den besten Willen mitbrachte, der grenzenlosen Unordnung zu wehren, seine Bemühungen aber nicht von Erfolg gekrönt sah. Er verliefs die Schule schon 1715 und wurde später Professor der Theologie in Frankfurt. Die von ihm nicht gelöste Aufgabe, die Schule zu reformieren, fiel aus seinem Nachfolger Conrad Heinrich Barkhusen (1715 — 1732) zu. Er fand die Anstalt in der kläglichsten Verfassung vor; die Prima zählte nur noch 11, die Sekunda 6 Schüler, und was das schlimmste war, das Publikum hatte fast alles Vertrauen zu dem Gymnasium verloren. Barkhusen that, was er vermochte, eine Änderung der Dinge herbeizuführen, aber er war „nicht vermögend, den von den kommoden Kollegen in den Morast des Elends hineingefahrenen Schulwagen wieder herauszubringen." Eine Magistratskommission, welche 1718 eine Revision der Anstalt abhielt, sagte in ihrem Berichte: „Wir haben bei dem Friedrichs-Werderschen Gymnasio Visitation gehalten und dasselbe einer Trivialschule ähnlicher, als einem Gymnasio gefunden . . . Die Schüler selbst sind für nichts weniger, als Gymnasiasten anzusehen." Gleichzeitig wird betont, dafs die Lehrer weder fleifsig unterrichteten, noch gehörige Disziplin hielten. Als Barkhusen 1732 starb, folgte ihm im Amte George Gottfried Küster, der von allen bisherigen Leitern der Anstalt am längsten, nämlich 44 Jahre, an der Spitze derselben gestanden hat. Er hat sich redliche Mühe um die ihm anvertraute Schule gegeben, aber trotzdem ist seine Thätigkeit ohne besonderen Nutzen für dieselbe gewesen. Als er das Rektorat übernahm, fand er in Prima, Sekunda und Tertia zusammen nur zwölf Schüler vor. Zwar gelang es ihm, diese Zahl in der ersten Zeit seiner Thätigkeit etwas zu erhöhen, doch sank dieselbe bald wieder so sehr, dafs bereits 1749 das ganze Gymnasium nur

59 Zöglinge aufzuweisen hatte und 1764 aus Mangel an Schülern einzugehen drohte, da die Frequenz in diesem Jahre nur noch — 27(!) betrug. Küster starb 1776, und der Magistrat berief in seine Stelle Johann Philipp Heinius. Der Amtsantritt des neuen Rektors sollte nach dem Wunsche des Magistrats der Anfang einer neuen Ära für das Gymnasium werden, und man versuchte mit grofsem Eifer, den traurigen Zuständen der Küsterschen Periode ein Ende zu machen. Heinius entwarf einen neuen Lektionsplan, erhöhte die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden auf 5 und veranlafste die Anstellung eines Lehrers für das Französische, sowie eines Zeichenlehrers, und die Schule begann sich zu heben; aber die fortwährende Kränklichkeit des Rektors lähmte seine Kräfte, und zu Michaelis 1779 mufste er in den Ruhestand treten. Er starb schon wenige Wochen darauf. So schlofs das erste Jahrhundert des Bestehens der Anstalt.

Unter ungleich günstigeren Auspizien begann das zweite Säkulum.

In Friedrich Gedike, der infolge Vokation vom 1. September 1779 das Direktorat übernahm, nachdem er bereits seit 1776 als Subrektor dem Gymnasium angehört hatte, erstand der Schule ein Retter, der in kurzer Zeit dieselbe aus der Versunkenheit zu hoher Blüte emporhob und bald die Frequenz von 94 Schülern auf 311 steigerte.

Gedike, unstreitig der bedeutendste unter allen Schulmännern, die Preufsen im vorigen Jahrhundert aufzuweisen gehabt hat, gab dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium die Einrichtung, die im wesentlichen noch heute an demselben besteht. Seine Thätigkeit begann er mit einer durchgreifenden Reorganisation der Schule, vor allen Dingen mit der Einführung einer sicheren, einheitlichen und energischen Leitung, die alle einzelnen Teile der Anstalt zu einem festen Ganzen zu verbinden bestrebt war. Getragen von der Gunst des Etatsministers von Zedlitz und als Ober- Konsistorialrat und Ober-Schulrat „sein eigener Vorgesetzter", war er in der glücklichen Lage, seine reformatorischen Pläne ungehindert durchführen zu können und seinem Willen den nötigen Nachdruck zu geben. Er entwarf einen neuen Lektionsplan, setzte die Zahl der wöchentlichen Stunden auf dreifsig fest, erhöhte die Lehrerstellen auf zehn, begründete eine Schülerbibliothek und hatte die Genugthuung, das Abiturienten-Examen nach dem von ihm gemachten Entwurfe an allen Gymnasien eingeführt zu sehen. Auf dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium fand die erste Abiturientenprüfung Ostern 1789 statt. Auch das hundertjährige Jubiläum der Anstalt zu feiern war ihm vergönnt. Er wählte, da der Tag der Gründung nicht zu ermitteln war, „um jedem Monat sein Recht zu lassen", die Tage vom 26. bis 28. Dezember und lud zu der Feier durch ein Programm „Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums" ein. Die gesamten Kosten der Feier — mit Einschlufs derer für das Programm — betrugen 63 Thlr. 7 Gr. 4 Pf.

Im Jahre 1793 ging Gedike als Direktor an das Berlinische Gymnasium zum grauen Kloster über und starb als solcher 1803.

Sein Nachfolger, der bisherige Prorektor Friedrich Ludwig Plesmann (1793—1807), konnte die Schule trotz seines ehrlichen Eifers nicht auf der erreichten Höhe halten, zumal er fortwährend kränkelte. Auch ein schwerer Unfall traf das Gymnasium, indem das Werdersche Rathaus, worin sich die Schule noch immer befand, in der Nacht zum 27. November 1794 abbrannte, so dafs der Unterricht in der nächsten Zeit an drei verschiedenen

Stellen erteilt werden mufste. Erst im Jahre 1800 fand das Gymnasium ein neues Heim in dem Horchschen Hause „auf dem Werder an der Ecke der Alten Leipzigerstrafse am Wasser", Oberwasserstrafse 10, an der Jungfernbrücke. Plesmann, der, wie schon Gedike, wenigstens in den letzten Jahren seiner Amtszeit, den Titel eines Direktors geführt hatte, starb 1807.

August Ferdinand Bernhardi (1808—1820), der 1793 von Gedike als Kollaborator angestellt worden war, übernahm nun die Leitung der Anstalt, die er zu einer Blüte brachte, welche sich der unter Gedike wohl zur Seite stellen konnte. Der Anfang seines Direktorats fiel in die Unglückszeit Preufsens nach der Katastrophe des Jahres 1806. Eine unendliche Liebe zur Sache und eine ungewöhnliche Willenskraft gehörte dazu, unter so trüben und niederdrückenden Verhältnissen, durch Nahrungssorgen hart bedrängt, da das Gehalt nicht gezahlt werden konnte, so in Treue auszuharren, wie Direktor und Lehrer es thaten. Bernhardi fuhr unbeirrt fort, die Schule zu reformieren, und dank seinem eminenten organisatorischen Talente gestaltete sich alles, auch der gröfste Wirrwarr, unter seiner Hand sogleich zu einem geordneten, systematisch gegliederten Ganzen. Sein Grundsatz war eiserne Strenge, und infolge dessen regierte der Stock, der nur allzu oft gehandhabt wurde.

Als im Jahre 1813 das Volk zu den Waffen griff und sich gegen das Joch Napoleons mit beispiellosem Heldenmut erhob, da eilten auch die Werderaner begeistert in den Kampf für König und Vaterland. Von den zwölf Primanern der Anstalt rückten acht in das Feld, von dem ganzen Gymnasium folgten 50 Schüler und vier Lehrer dem Rufe des Königs, und Bernhardi selbst half als Hauptmann fleifsig den Landsturm einexerzieren. Die Namen derer, die sich am Kriege beteiligten, bewahrt eine marmorne Gedenktafel in der Aula in Gemeinschaft mit denen, die 1815 dem Beispiele ihrer Kommilitonen folgten, achtunddreifsig an der Zahl.

Im Jahre 1820 erhielt Bernhardi einen Ruf als Direktor an das königliche Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Bei Gelegenheit der letzten öffentlichen Prüfung hielten vier Primaner Reden, darunter auch Karl Wilhelm Eduard Bonnell, der achtzehn Jahre später sein Amtsnachfolger werden sollte. Bernhardi starb noch im Sommer 1820.

Das Direktorat des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums erhielt nach Bernhardis Tode der bisherige Prorektor Christian Gottlieb Zimmermann (1820—1827), der jedoch der ihm gestellten Aufgabe nicht gewachsen war. Disziplin zu halten ward ihm sehr schwer, und mit dem Lehrerkollegium stand er, durch eigene Schuld, so schlecht, dafs die unerquicklichsten Verhältnisse eintraten und ihm seitens der Behörden der Wunsch nahe gelegt werden mufste, seine Pensionierung nachzusuchen. Als einzig wichtiges Ereignis während seiner Amtsführung ist zu bemerken, dafs die Schule 1825 in diejenigen Räume übersiedelte, welche sie bis 1875 inne gehabt hat, nämlich in das sogenannte Fürstenhaus, Kurstrafse 52/53, gegenüber der Jägerstrafse.

Auf Zimmermanns Direktorat folgte ein einjähriges Interregnum unter dem Prorektor Brunnemann (1827—1828), worauf August Ferdinand Ribbeck, gleich ausgezeichnet als Lehrer, wie als unermüdlich thätiger Direktor, mit der Leitung der Anstalt betraut wurde. Die trefflich geführte und von tüchtigen Lehrern geförderte Schule ging ruhig und ungestört ihres Weges,

und es ist von äufseren Ereignissen hervorragenderer Bedeutung deshalb aus diesen Zeiten nichts zu berichten. Zu Neujahr 1838 übernahm Ribbeck das Direktorat des Berlinischen Gymnasiums, welches er bis zu seinem im Jahre 1847 erfolgten Tode verwaltet hat.

Karl Wilhelm Eduard Bonnell, am 13. Oktober 1837 zum Direktor gewählt „als ein Gelehrter, der durch seine schriftstellerischen Arbeiten im Fache der alten klassischen Litteratur vorteilhaft bekannt war, und der durch seine ausgezeichnete Amtsführung und seine Leistungen als Lehrer sich die Anerkennung der ihm vorgesetzten Behörden, die Achtung seiner Kollegen, sowie die Liebe seiner Schüler erworben hatte", übernahm nun Neujahr 1838 die Leitung der Schule, die er bis Michaelis 1875 mit rühmlichstem Eifer und mit vollster Hingebung in glücklichen, wie in schweren Tagen geführt hat. Als Bonnell das Direktorat antrat, zählte das Gymnasium 254 Schüler; der Magistrat stellte ihm die Aufgabe, die nach Bernhardis Abgange gesunkene Frequenz wenigstens bis auf 300 wieder zu heben, und für den Fall des Gelingens dieser Aufgabe wurde ihm Aussicht gemacht, das ganze Gehalt Bernhardis (1452 Thlr.), wovon Bonnell 300 Thlr. (als persönliche Zulage für Bernhardi) abgenommen waren, zu erhalten. Es gelang Bonnell schon zu Michaelis 1839 die vorgeschriebene Frequenz noch zu überschreiten. Bald nach seinem Amtsantritt hielt Bonnell wöchentliche Lehrerkonferenzen ab, in denen ein neuer Grundlehrplan festgestellt wurde, welchem die Schulordnung Bernhardis vom Jahre 1812 und die Cirkularverfügung des Königl. Ministeriums vom 24. Oktober 1837 zur Grundlage dienten. Die einzelnen Klassenpensa wurden nach dem Grundsatze bestimmt, durch eine ordnungsmäfsige, dem jugendlichen Alter angemessene Stufenfolge und durch ein allmähliches Aufsteigen zum Schwierigeren auch dem Schwächeren das Mitkommen zu ermöglichen. Für das Französische wurden in Quinta 3, später 4, und in jeder folgenden Klasse aufser Prima 3 Stunden angesetzt, dagegen je eine lateinische Stunde geopfert.

In Hinsicht der Disziplin war es Bonnells Grundsatz, nach Möglichkeit Milde walten zu lassen; der seit Bernhardis Zeiten herrschende Stock verschwand fast ganz, und um die Schüler nicht mit Arbeiten zu überhäufen, wurden zu Anfang eines jeden Semesters Arbeitspläne für die einzelnen Klassen von ihren Ordinarien aufgestellt, in der Konferenz geprüft und so eingerichtet, dafs als Maximum täglich drei Arbeiten bestimmt wurden, die für die unteren Klassen etwa zwei, für die übrigen drei Stunden täglich in Anspruch nehmen sollten. Die Zahl der deutschen und lateinischen Aufsätze wurde auf je vier im Semester beschränkt, alle Aufgaben in den Klassentagebüchern verzeichnet und die Innehaltung des Arbeitsplanes von den Ordinarien kontrolliert.

Die im Jahre 1848 schon auf 467 gesteigerte Schülerzahl erhob sich bis 1863 auf 581; diese erhöhte Frequenz erforderte die Vermehrung der Klassen, die von Quarta bis Untersekunda in Parallel-Cötus geteilt wurden; zeitweise existierten sogar 3 Prima.

Die unter Bonnells Direktorat der Anstalt vermachten wolthätigen Stiftungen umfafsten ein Gesamt-Kapital von 79 675 Thlrn., und das Vermögen der Lehrerwitwenkasse war auf 29 141 Thlr. gestiegen. Gegenwärtig beträgt dasselbe etwas über 102 000 Mark.

Nachdem Bonnell im Jahre 1863 sein fünfundzwanzigjähriges Jubiläum

als Direktor und 1873 das fünfzigjährige als Lehrer gefeiert hatte, bei welcher letzteren Gelegenheit ihm seitens Sr. Majestät des Kaisers der Adler des hohenzollernschen Hausordens, von der Universität Berlin das Ehrendiplom eines Doktors der Philosophie und von der Universität Jena das eines Doktors der Theologie überreicht wurde, trat er zu Michaelis 1875, als die Anstalt endlich in das seit Jahren erhoffte neue Gymnasial-Gebäude übersiedeln sollte, von der Leitung des Gymnasiums zurück. Er that es schweren Herzens, denn seine Seele hing mit aufrichtiger Liebe an der Schule, der er den besten Teil seines Lebens und siebenunddreifsig Jahre voll unermüdlicher Thätigkeit gewidmet hatte. Nicht lange genofs er die wohlverdiente Ruhe; schon in der Nacht vom 10. zum 11. Mai 1877 machte ein Herzschlag seinem Leben ein Ende.

Die Amtsführung Bonnells ist in eine Zeit gefallen, in welcher das Vaterland die gewaltigsten und bedeutsamsten Schicksale erfahren und viele schwere, aber auch manche glückliche und glänzende Tage glorreicher Erfolge erlebt hat. Dafs diese grofsartigen und folgenreichen Ereignisse auf das Gymnasium ihre Einwirkung geübt haben, ist bei dem auf den preufsischen Schulen herrschenden Patriotismus natürlich. Der Geist der Jahre 1813—1815, der die Schüler in den Befreiungskrieg trieb, belebte auch die Herzen der Werderaner zum Kampfe gegen Frankreich in den Jahren 1870 und 71; zwei Lehrer und dreiundvierzig Schüler griffen zu den Waffen; einer der ersteren wurde mit dem bayerischen Verdienstkreuz dekoriert, zwei der letzteren erwarben sich das eiserne Kreuz.

Nach Bonnells Pensionierung übertrug der Magistrat als Patron des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums die Leitung dieser Anstalt dem Professor Dr. Bernhard Büchsenschütz, der zuletzt als zweiter Oberlehrer am Sophien-Gymnasium zu Berlin thätig gewesen war. Mit seinem Amtsantritt begann eine neue Ära für die Schule, deren achtzehnter Vorsteher er ist.

Ein halbes Jahrhundert war vergangen, seitdem das Gymnasium in das alte Fürstenhaus verlegt worden war. Die Räume, in denen die Schule sich befand, waren mit jedem Jahre unzulänglicher geworden. Die Klassen waren zuletzt auf vier verschiedene Häuser an allen Seiten des kleinen Schulhofes verteilt und entbehrten fast jeder Bequemlichkeit, des Lichtes und der gesunden Luft. Es war ein sehnlicher Wunsch Bonnells und der Lehrer gewesen, die Anstalt in neue, bessere Räume verlegt zu sehen; durch die Fürsorge und Munifizenz der städtischen Behörden wurde dieser Wunsch endlich erfüllt.

Nicht mehr auf der Insel, nach welcher das Gymnasium seinen Namen trägt, sondern in der Dorotheenstrafse erhebt sich der neue Prachtbau mit achtzehn hellen, geräumigen, nach dem weiten Schulhofe hinaus gelegenen Klassenzimmern, mit einer die Höhe von zwei Stockwerken einnehmenden Aula, mit einem Gesang-, einem Zeichensaale und den sonst notwendigen Räumen für Bibliothek, physikalische Apparate u. s. w., während dem Turnunterrichte die auf dem Hofe belegene grofse Turnhalle dient, welche von den Schülern des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums und denen des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums gemeinschaftlich benutzt wird.

Die feierliche Übergabe des neuen Hauses an seine Bestimmung erfolgte in Gegenwart von Vertretern der königlichen und städtischen Behörden,

sowie von zahlreichen Berufsgenossen und Freunden der Anstalt, vor den versammelten Lehrern und Schülern am 13. Oktober 1875 durch den Stadtschulrat Dr. Bertram, der selbst einst als Lehrer dem Gymnasium angehört hatte. Gleichzeitig wurde der neu erwählte Direktor durch den königlichen Provinzial-Schulrat, jetzigen Geheimen Oberregierungsrat Dr. Gandtner in sein Amt eingeführt, und damit begann für das Gymnasium eine neue Epoche frischen und, so Gott will, freudevollen und segensreichen Lebens.

Die Anstalt, seit 1875 mit einer dreiklassigen Vorschule verbunden, gehört bei einer Frequenz von über 650 Schülern zu den besuchtesten höheren Lehranstalten Berlins.

Zu den Stiftungen, deren sich das Gymnasium erfreut, kam 1878 die „Franz Lange-Gedächtnis-Stiftung", durch welche der Anstalt eine immerwährende Rente von jährlich 3450 Mark zugefallen ist, sowie 1881 eine andere mit einem Kapital von 30 000 Mark, deren Zinsen im Interesse etwa hülfsbedürftig werdender Lehrer, resp. zur Förderung wissenschaftlicher Arbeiten von Lehrern des Gymnasiums zu verwenden sind.

Das wichtigste Ereignis unter dem Direktorat des gegenwärtigen Leiters der Anstalt war die zweihundertjährige Jubelfeier des Bestehens derselben. Der Erinnerung an dieses seltene Fest sollen die nachfolgenden Blätter gewidmet sein.

---

Die Gründe, aus welchen die Anstalt berechtigt ist, den Michaelistag 1681 als ihren Stiftungstag anzusehen, sind oben angegeben worden. Direktor und Lehrer beschlossen deshalb, die zweihundertjährige Jubelfeier des Bestehens der Schule am 29. September zu begehen. Zu diesem Zwecke erwählte das Lehrerkollegium aus seiner Mitte eine Kommission von drei Mitgliedern, an welche sich ein Komité von ehemaligen Schülern des Gymnasiums anschlofs. Der Direktor Büchsenschütz übernahm auf Wunsch den Vorsitz in diesem Gesamtkomité. Dasselbe that rechtzeitig alle vorbereitenden Schritte für die würdige Gestaltung der Feier. Zur Deckung der erforderlichen Ausgaben hatten die städtischen Behörden mit gewohnter dankenswerter Freigebigkeit die Summe von 4500 Mark zur Verfügung gestellt, um auch in pekuniärer Hinsicht den würdigen Verlauf des Festes zu sichern.

Die „Festschrift zu der zweiten Säcularfeier des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin" (VI und 369 S. gr. 8), an welcher sich fast sämtliche Lehrer der Anstalt beteiligten, enthält 17 Abhandlungen aus den verschiedensten Studiengebieten, dazu die vom Unterzeichneten verfafste „Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin" (VI und 156 S. gr. 8), nach aktenmäfsigen Quellen dargestellt.

Die Reihe der Festlichkeiten, welche zur Jubelfeier des zweihundertjährigen Bestehens der Anstalt veranstaltet wurden, begann am Montag den 26. September 1881 in der Aula des Gymnasiums mit einer Aufführung von Sophokles' Antigone in griechischer Sprache durch Schüler der obersten Klassen vor den Angehörigen der Schüler, auf welche am Dienstag den 27. die Fest-Aufführung dieser Tragödie vor einer glänzenden, besonders dazu eingeladenen Versammlung stattfand. Dank den Bemühungen des Direktors Büchsenschütz, der mit Sorgfalt und Hingebung die Einübung des Textes geleitet, des Gesanglehrers der Anstalt J. P. Rufsland, welcher die Chorgesänge einstudiert, und des Hofschauspielers R. Kahle, der die scenische

Einübung des Stückes bereitwilligst übernommen hatte, besonders aber durch die Lust und Liebe der Schüler, die sich mit dem gröfsten Fleifs und vollem Verständnisse ihrer Aufgabe hingegeben hatten, errang die Darstellung, welche die Erwartungen weit übertraf, die man von Schüler-Vorstellungen zu hegen pflegt, einen wahrhaft glänzenden Erfolg, der von den sachverständigen Zuhörern bereitwilligst und rühmend anerkannt wurde.

Die nächstfolgende Festlichkeit bestand in der Begrüfsung der alten Werderaner durch das Festkomité am Abend des 28. Sept. Es waren für diese die grofsen Räume des Central-Skating-Rink gewählt worden, da mit Sicherheit angenommen werden durfte, dafs sich die Festgenossen in grofser Zahl einfinden würden. Schon lange vor der festgesetzten Stunde strömten die ehemaligen Schüler der Anstalt hier zusammen. Im Namen des Komités begrüfste Hr. Gymnasiallehrer Dr. Max Ruge die alten Werderaner mit einem herzlichen Willkommen. Man hatte, um den Abend recht zwanglos zu gestalten, von einem eigentlichen Programm Abstand genommen; es würde auch kaum möglich gewesen sein, ein solches bei der grofsen Anzahl der Anwesenden inne zu halten, welche sich in ungezwungener Weise zu finden und zu unterhalten wünschten. Hochinteressant war es zu sehen, wie sich Männer aller Stände und Berufsklassen, oft seit vielen Jahren getrennt gewesene Freunde und Kameraden, wieder vereinigt fanden, wie Herren mit grauem Haar fröhlich neben der jüngeren Generation in heiterer Unterhaltung safsen, wie sich neue Bekanntschaften knüpften, ältere erneuerten, und wahrhaft rührend war die Anhänglichkeit, die von den früheren Schülern den älteren Lehrern, besonders dem im dreiundachtzigsten Lebensjahre stehenden Professor Salomon entgegengetragen wurde. Auch ein anderer ehemaliger Lehrer des Gymnasiums, Professor Michaelis, war erschienen und wurde von seinen alten Schülern mit Liebe und Hochachtung begrüfst. In herzlicher, ungetrübter Freude und Gemütlichkeit verlief der Begrüfsungsabend, und es war bereits weit nach Mitternacht, als die letzten Gäste den Central-Skating-Rink verliefsen.

Am Donnerstag, den 29. September, vormittags 11 Uhr, begann die eigentliche und Hauptfeier in der Aula des Gymnasiums. Der bei aller Einfachheit architektonisch und dekorativ trefflich wirkende Raum war festlich geschmückt. Unmittelbar hinter dem schönen Katheder war im Halbkreis eine Wand von hochstämmigen Blattpflanzen gruppiert, welche die städtischen Behörden aus ihren Treibhäusern gesandt hatten. Hinter dieser Wand hatten die Sänger der Anstalt und Musiker Platz genommen, vor derselben auf dem Podium zu beiden Seiten des Katheders das Lehrerkollegium, während den Saal selbst die eingeladenen Festteilnehmer erfüllten. In den vordersten Reihen erblickte man Sr. Excellenz den Kultusminister Herrn von Gofsler, den Unterstaatssekretär Lucanus, Ministerialdirektor Greif, den Geh. Oberregierungsrat Dr. Bonitz, die Geh. Regierungsräte Schneider und Schöne, von der Provinzialregierung den Oberpräsidenten, Staatsminister Excellenz Dr. Achenbach, vom Provinzial-Schul-Kollegium den Geh. Regierungsrat Herwig, den Geh. Regierungsrat Dr. Klix, Provinzial-Schulrat Dr. Fürstenau (jetzt Stadtschulrat von Berlin), ferner den Bürgermeister Duncker, den Stadtschulrat Prof. Dr. Bertram und die Deputierten der städtischen Behörden, mit der goldenen Amtskette geschmückt, den General-Inspecteur des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens General

von Strubberg, Geheimrat Dr. Wiese, von der Universität den Professor Dr. Semisch, so wie mehrere Geistliche von Berlin und auswärts. Dahinter gruppierten sich die verschiedenen Deputationen und Direktoren, die grofse Zahl der anderweit Eingeladenen, sowie der nach Mafsgabe des vorhandenen Raumes hinzugezogenen gegenwärtigen Schüler der Anstalt.

An der Hauptlängswand des Saales standen auf Sockeln die beiden dem Gymnasium von den jetzigen resp. früheren Schülern zur Jubelfeier dargebrachten Geschenke, die Büste des Grofsen Kurfürsten in karrarischem Marmor und das Gipsmodell der Büste unseres Kaisers, beide mit frischem Grün geschmückt.

Die Feier selbst wurde durch den Sängerchor mit zwei Strophen des Chorals: „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'" eröffnet. Als die letzten Akkorde verhallten, bestieg in Amtstracht der Superintendent der Diöcese Friedrichs-Werder Pank das Katheder. Die Versammlung erhob sich und lauschte gespannt seinen tiefempfundenen Gebetesworten, die also lauteten:

„Heiliger, allmächtiger Gott, Vater unseres Herrn Jesu Christi und durch ihn auch unser gnädiger Vater, zu dir kommen wir in dieser festlichen Stunde und bringen die Opfer unseres Dankes vor deinen Thron. Lob, Ehr und Preis sei dir für deine grofse Güte und Barmherzigkeit, in welcher du über diese Schulanstalt schirmende und segnende Hände gehalten hast von ihren Kindesbeinen an bis heut durch zweihundert Jahr! Mit unsrer Macht ist nichts gethan, wir sind gar bald verloren. In deinem Namen ward einst das unscheinbare Saatkorn in den Boden gelegt; in deinem Namen haben gepflanzt, gepflegt, begossen, deren Namen in der Geschichte der Anstalt leuchten: Deinem Namen, Herr Herr Gott, deinem heiligen Namen allein sei auch heut die Ehre! — Wie du einst deinem alten Bundesvolke zugerufen, da du es durch Meer und Wüste geführt: „Ihr habt gesehen, wie ich euch getragen habe auf Adlerflügeln" — so hast du, barmherziger Gott, diese Schule geführt und getragen auch durch dürre Wüsten und durch tiefe Wasser, durch menschliche Schwachheiten und Verfehlungen, durch schwere äufsere und innere Drangsale. Du hast sie sichtlich gesegnet und unter deiner hütenden und erziehenden Hand reifen und hinanwachsen lassen bis zu der Höhe, darauf wir sie heute dankbewegt stehen sehen. In trüben Zeiten hast du ihrer nicht vergessen und in Zeiten ihres Glanzes sie bewahrt, dafs sie deiner nicht vergessen. Das wollen auch wir nimmer vergessen und dir Dank sagen und singen mit Herz und Mund. — Ja, Dank dir, Herr Gott, für dein göttlich Wachen über dieser Schule von ihrer ersten, schlichten Herberge bis zu diesem ihrem stattlichen Heim und Haus! Dank dir für alle Gaben der Weisheit und Erkenntnis, welche du über sie ausgeschüttet hast; Dank dir, dafs das Licht deiner Erkenntnis in Jesu Christo, deinem Sohne, allezeit ihre Leuchte geblieben bis auf diesen Tag! Dank dir für alle Huld der erhabenen Regenten unseres Vaterlandes, welche du ihr gnädig zugewandt, von dem Grofsen unter den Kurfürsten an bis zu dem glorreichen Kaiser, unter dessen gesegnetem landesväterlichen Scepter wir diesen Tag begehen dürfen! Dank dir für alle unermüdliche, opferwillige Fürsorge der königlichen und der städtischen Behörden, in welcher dieselben als dieser Schule Patrone sie deckend geschirmt, als ihre Pfleger sie treu versorgt mit leiblichem und geistigem Brot! Lob und Dank dir für alle die gesegneten Rüstzeuge, welche als Leiter und Lehrer der Schule an dem

Acker der Jugend gearbeitet und heiligen Samen gesäet, für alle die edlen Werkzeuge, welche hier dir zugerichtet worden für den Dienst an Volk und Vaterland! Dank dir für alle die unvergessenen Ehrennamen, mit welchen du diese Schule geschmückt, und für alle vergessenen, deren Namen du eingeschrieben hast in das Buch deines Gedächtnisses, Dank dir für die Treue derer, welche von dieser Schule ausziehend in den Kampf mit Gott für König und Vaterland ihr Blut opfernd vergossen, und für alle stille und verborgene Treue, von der du nur weifst, Herr Gott! — Und nun, Herr Herr, sei uns und dieser Schule gnädig! Wo du nicht das Haus bauest, da arbeiten umsonst, die daran bauen; und wo du nicht einer Schule heiliger Hüter bist, da wachen alle menschlichen Hüter umsonst. Heiliger Vater, heilige diese Festtage! Heilige Lehrer und Jugend! Vergieb, was gefehlt, was gesündigt worden! Gieb neue Treue, neuen Segen und lafs Segen, reichen Segen auch ferner von dieser Stätte ausgehen an Haus und Herd, in Stadt und Land! — Heiliger Herr und Heiland Jesus Christus, der du so mächtig gelehrt, so herzlich geliebt, hilf allen Lehrern, die in diesem Hause ein- und ausgehen! Hilf lehren! Hilf lieben! Hilf Geduld haben, wie der Ackersmann in Geduld wartet auf die köstliche Frucht der Erde! Hilf über dem Vielen das Eine nicht vergessen, das not ist! Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt und all ihr Wissen gewonnen hätte, und nähme doch Schaden an seiner Seele! — Freundlicher Heiland, der du selbst gelernt und zugenommen an Weisheit und Gnade, hilf allen Schülern, die zu diesem Hause ein- und ausgehen! Hilf ihnen zunehmen an Weisheit und Gnade bei Gott und den Menschen! Hilf ihnen Jünglinge und Männer werden nach deinem Herzen! Sei ihnen heiliges Vorbild und starker Helfer zugleich! Rufe ihnen zu: „Ohne Mich könnt ihr nichts thun!“ — Heiliger Geist, durchwehe diese Räume mit deinem Odem, dafs alles Widergöttliche aus Haus und Herz fliehe, das Göttliche einziehe, alles Unheilige sterbe, das Heilige lebe und wachse! Dafs diese Schule, eine Pflegerin unserer heiligsten Güter, ein Geschlecht erziehe voll lebendiger Gottesfurcht und treuer Vaterlandsliebe, zu allem guten Werk geschickt, dafs sie blühe, wachse und gedeihe zu deines Namens Ehre und des Vaterlandes Besten! — Heiliger, dreieiniger Gott, erhöre unser Gebet! Segne den Ausgang aus den ersten zwei Jahrhunderten; segne den Eingang in das dritte Säkulum! Herr Gott, segne und behüte dieses Haus! Herr Gott, lafs dein Antlitz leuchten über Lehrenden und Lernenden und sei ihnen gnädig! Herr Gott, erhebe dein Angesicht auf Stadt und Land, auf Kaiser und Reich und gieb ihnen deinen Frieden! Amen!“ —

Dem Gebete folgte der Vortrag des vom Gesanglehrer Rufsland komponierten 103. Psalm mit Instrumental-Begleitung. Darauf hielt der Direktor Büchsenschütz die Festrede. Mit innigem Danke für Gottes Gnade, die dem Gymnasium so reichlich zuteil geworden ist, dafs die Verhältnisse, unter denen dasselbe sein zweites Säkularfest feiert, nicht mehr ahnen lassen, in welchen Verhältnissen es vor hundert Jahren ein gleiches Fest beging, mit herzlichem Danke für die Teilnahme, welche am heutigen Tage dem Gymnasium von allen Seiten entgegengebracht wird, begann der Redner, mit Dank gegen die Fürsten und die Stadt, welche das Gymnasium gestiftet und erhalten, führte er die Versammlung in die Zeit ein, welche das Gymnasium entstehen sah. Anknüpfend an die Worte der Vokation, mit welcher

Bürgermeister und Rathmannen der Stadt Friedrichs-Werder den ersten Rektor Zollikofer beriefen, dafs er „dieser Schulen bestes und auffnehmen möglichst suchen undt befordern solle", entwarf er in kappen Zügen ein Bild der Verhältnisse, unter denen dieser Aufgabe genügt werden sollte. Aus den kleinsten Anfängen mufste die Schule sich entwickeln, kein für seinen Beruf vorgebildeter und allgemein geachteter Lehrerstand war für ihren Dienst vorhanden, keine feste Organisation des Unterrichtes wies den Lehrern, kein festes Ziel den Schülern den einzuhaltenden Weg, keine materielle Unterstützung half unbemittelten Schülern die ihnen entgegenstehenden Schwierigkeiten überwinden. Die äufseren der Schule gebotenen Mittel waren dürftig, ja nicht einmal eine eigne Heimstätte ward ihr zu teil.

Und wenn dennoch die Schule mit Freude auf das hinblicken darf, was sie in zwei Jahrhunderten erreicht hat, so darf sie den Dank nicht vergessen, der allen gebührt, die sich daran beteiligt haben, ihr Bestes und ihre Aufnahme zu suchen und zu fördern.

Vor allem sind es die Fürsten unseres Landes, welche der Schule stets ihren Schutz gewährt haben, und die Stadt, welche selbst in den Zeiten drückender Not und beengender Verhältnisse nicht abgelassen hat, nach Möglichkeit die äufseren Mittel zur Erhaltung und zum Gedeihen zu bieten; nicht minder die Königlichen Behörden, welche der Schule eine feste Organisation geschaffen, Zweck, Ziel und Umfang ihrer Thätigkeit sicher festgestellt und die Schwankungen beseitigt haben, denen sie lange innerlich und äufserlich ausgesetzt war. Aber auch der Gönner und Freunde ist zu gedenken, welche mit wohlthätiger Hand durch reiche Stiftungen mannigfacher Art dazu beigetragen haben, dafs die Schule leichter und freier ihrer Aufgabe genügen konnte. Wenn aber diesen allen Dank für ihre Sorgen und ihre Hülfe gebührt, so kann von demselben die Frage nicht getrennt werden, was haben nun Rektoren und Lehrer gethan, um der Schule Bestes und Aufnahme zu suchen und zu fördern? Aber die Antwort auf diese Frage müfste, wenn sie Wert haben sollte, von einer anderen Seite als von den Lehrern des Gymnasiums selbst gegeben werden, die nicht leicht, was ihre Vorgänger gewirkt haben, unbefangen beurteilen können. Man könnte freilich auf äufsere Erfolge, die sich in dem Wachsen der Schülerzahl zeigen, hinweisen, aber diese Erfolge hängen doch nicht allein von der Vortrefflichkeit der Schule ab; man könnte auf geistige Erfolge hinweisen, indem man eine stattliche Reihe von Schülern aufführte, die im späteren Leben eine hervorragende Stellung einnahmen, aber es wäre anmafsend, der Schule an dem, was sie geworden sind, einen bestimmten Anteil zuzuschreiben. Eher könnte man sich auf die grofse Zahl von Lehrern der Anstalt berufen, die in ihrer Wissenschaft und in der Pädagogik einen klangvollen Namen haben; aber die Eigenartigkeit der Arbeit eines Lehrers macht es unmöglich, im einzelnen nachzuweisen, was jeder geleistet hat, und ungerecht wäre es, über jenen Männern die grofse Zahl der übrigen zu vergessen, die mit gleicher Pflichttreue an der Förderung der Schule gearbeitet haben. Auch kann der Wert der Arbeit des Lehrers nicht nach dem Erfolge geschätzt werden. Er genügt seiner Aufgabe, das Beste und die Aufnahme der Schule zu suchen und zu fördern, wenn er die geistige Entwicklung der Schüler in dem Sinne leitet und fördert, welcher dem Zwecke der Schule entspricht, und wenn er die Schule selbst ihrem Ideale immer näher zu bringen sucht. Und ein Bild

treuer Erfüllung dieser Pflicht, die dem Lehrer sein Amt auferlegt, bietet die zweihundertjährige Geschichte des Gymnasiums, und die Erfolge liegen deutlich vor, wenn man die Entwickelung der Schule aus Zuständen, in denen sie einer Travialschule ähnlicher als einer Gelehrtenschule war, bis zu der Stellung verfolgt, welche sie heute einnimmt.

„Auf diesem Wege weiter fortzuschreiten", sagte der Redner, „wird unsre Aufgabe sein und bleiben, wenn wir unsrer Pflicht, die Aufnahme des Gymnasiums zu suchen und zu fördern, Genüge leisten wollen. Uns ist es leichter gemacht als unsern Vorgängern, dem idealen Ziele des Gymnasiums zuzustreben, das in der Vorbildung derer besteht, die ihren Lebensberuf in rein geistiger Thätigkeit suchen, einem Ziele, das stets dasselbe bleiben wird, ob auch die Mittel wechseln, mit denen man es zu erreichen sucht. Wir wollen hier unsere Jugend so vorbilden, dafs sie dereinst ihre Geisteskräfte in jeder Richtung entfalten kann; wechselnd sind wohl die Gegenstände, in denen jede besondere Zeit vornehmlich die Kräfte des menschlichen Geistes sich bethätigen läfst, wechselnd auch wohl die Formen, in denen vornehmlich diese Bethätigung sich äufsert, aber ewig gleich bleiben diese Kräfte sich selbst, und ewig gleich wird das Ziel bleiben, welchem in der Erziehung und Übung dieser Kräfte die Schule zustreben mufs, und ewig das Ideal, auf welches wir unser Auge richten, wenn wir das Beste und die Aufnahme unsrer Schule suchen und befördern. Mit Freude dürfen wir heut auf die Arbeit zurückblicken, welche in zwei Jahrhunderten an unserem Gymnasium vollbracht worden ist, und wir befürchten nicht, dafs uns diese Freude als hochmütige Selbstzufriedenheit ausgelegt werden könne; wir selbst haben ja wenig von dieser Arbeit gethan, uns ist vielmehr die Arbeit der Vorfahren zu gute gekommen. Ihnen gebührt der Dank für das, was schwache menschliche Kraft an dieser Schule geleistet hat. Aber höheren Dank schulden wir der allmächtigen Hülfe Gottes, welche sich dieser Arbeit nicht versagt hat. An Gottes Segen ist alles gelegen; seiner Gnade empfehlen wir auch die Zukunft dieser Schule. Und wenn ein anderes Geschlecht die Feier wiederholt, die wir heute begehen, und wenn dann auch von uns gesagt werden darf, sie haben der Schule Bestes und Aufnahme möglichst gesucht und gefördert, dann wird der Dank auch dafür der Gnade Gottes so gezollt werden, wie wir ihn zollen für alles, was unsrer Schule zum Heile und zum Segen geworden ist."

Nach der Festrede des Direktors hielt Se. Excellenz der Herr Kultusminister von Gofsler folgende Ansprache:

„Die Ehrentage der Unterrichtsanstalten sind Freudentage für die Verwaltungsbehörden. Wenn wir heute die herrlichen Räume dieses Hauses überblicken, die dank der Fürsorge des Staates und durch die stets bewährte Munifizenz der städtischen Behörden ausgestattet sind mit den neuesten Hülfsmitteln, und das vergleichen mit der Vergangenheit in ihrer oft elenden Notdürftigkeit, so will uns der Glanz des heutigen Jubelfestes fast als ein Wunder erscheinen. Als ich in den letzten Tagen die Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums las, da drängte sich mir der Vergleich mit der Geschichte unseres Landes auf. Ich gedachte der Zeit des Grofsen Kurfürsten, der sein Land vom Sattel seines Schlachtrosses aus regierte und Glück und Wohlstand zu verbreiten wufste, der aber angesichts seines Endes doch nur der Hoffnung Ausdruck geben konnte, dafs das Angestrebte

später vielleicht verwirklicht werde; ich gedachte auch Friedrichs II., des gewaltigen Monarchen, dem die Geschichte den Namen des Grofsen gegeben, der im Kriege wie im Frieden Grofses geschaffen. Aber auch dieser grofse König schied mit dem Bewufstsein, dafs die Staatsmaschine mühsam und schwer arbeite. Heute sehen wir den glorreichen Kaiser, sehen wir die Verwirklichung der grofsen Ideen, für welche die Vorfahren gekämpft und gearbeitet Jahrhunderte lang. Dankbar wollen wir heute erkennen, dafs Grofses im Staate, dafs Grofses namentlich auch in dieser Anstalt geleistet ist. Fragen wir nach den Gründen hierfür, so finden wir die bewegende Kraft in unseren grofsen Monarchen, die es verstanden haben, ihr Land zu heben und neue Bildungsstätten zu gründen. Stets hat ein Hohenzoller dem andern die Liebe zur Schule als Vermächtnis hinterlassen, und als einen Ausfluss dieser Liebe und als Anerkennung für erworbene Verdienste habe ich heute einen Gnadenbeweis Sr. Majestät zu verkünden. Unser Allergnädigster Kaiser und König hat Herrn Direktor Professor Dr. Büchsenschütz den roten Adlerorden IV. Kl. und Herrn Professor Dr. Worpitzky den königlichen Kronenorden IV. Kl. verliehen, das Königliche Ministerium die Herren Oberlehrer Müller und Paul zu Professoren ernannt. Indem ich hiermit die Orden und Patente überreiche, sage ich aufrichtigen Dank allen Mitgliedern des Lehrerkollegiums für ihr pflichtgetreues und segensreiches Wirken. Wenn nach weiteren 50 Jahren die Anstalt auf ein Vierteljahrtausend ihres Bestehens zurückblicken kann, dann wird von uns Älteren wohl keiner mehr auf seinem Platze sein, aber von unseren jugendlichen Freunden wird der Einzelne vielleicht teilnehmen an der Feier und sich seiner jetzigen Lehrer dankbar erinnern. Wenn dann sich ein neues Geschlecht um die Alten schart, beseelt von demselben Geiste, der uns heute beseelt, so wird es um diese Anstalt wie um das Vaterland gut stehen." — Herr Direktor Büchsenschütz dankte mit folgenden Worten: „Für die Beweise königlicher Huld und Gnade, für das Wohlwollen Ew. Excellenz sage ich meinen tiefgefühlten Dank. Ich sehe die Auszeichnung, die uns zu teil geworden ist, als eine solche an, die dem ganzen Lehrerkollegium zugedacht war. Nochmals herzlichen Dank dafür, dafs Ew. Excellenz unsere Feier mit Ihrer Anwesenheit beehrten und für die freundlichen Wünsche, welche Sie für das fernere Gedeihen unserer Anstalt zum Ausdruck brachten!"

Hierauf ergriff im Namen des Provinzial-Schulkollegiums Herr Geheimer Regierungsrat Dr. Klix das Wort.

Er bringe die innigsten Segenswünsche der vorgesetzten Behörde, in denen sich im Hinblick auf die Vergangenheit der Dank für Gottes Gnade mit der Hoffnung verbinde, dafs auch in Zukunft des Höchsten Schutz über der Anstalt walten werde. „Wie ganz anders steht die Anstalt heute da, als vor hundert Jahren, wo sie sich in ärmlichen äufserlichen Verhältnissen befand, wieviel fester ist sie begründet durch die Munifizenz der Patrone und Wohlthäter, durch die Treue ihrer Lehrer, welche, getragen von dem Zuge, der das Schulwesen unseres Landes in die Höhe gebracht hat, dieser Schule eine ehrenhafte Stellung errungen haben unter den Anstalten unseres Vaterlandes! Worin beruht die Ehre einer Schule? Nicht im Glanze des wissenschaftlichen Ruhmes, der einzelne ihrer Lehrer umstrahlt, nicht im Glanze der von der Welt genannten ehemaligen Schüler, sondern darin, dafs sie die grofse Masse ihrer Zöglinge zu ernster Arbeit befähigt im Dienste

der Wissenschaft und des Lebens. Möge dieser Schmuck der Anstalt erhalten bleiben durch die Treue ihrer Lehrer, die, wie ich bezeuge, im treuen Ringen und Arbeiten bestrebt sind, die Jugend auf die Bahn der Pflichterfüllung und des Gehorsams zu bringen und sie zu ernster Gewöhnung und zur Arbeit anzuhalten und jenen Geist in ihr zu nähren, ohne den unsere Lebensarbeit eine nichtige ist. Gottes Gnade walte über allen, die dieser Anstalt angehören"!

Nach abermaligem Dankesworte des Direktors trat Herr Stadtschulrat Prof. Dr. Bertram vor: „Der Glückwunsch, welchen heute der Magistrat von Berlin dieser Schule widmet, ist getragen von der Freude, zu sehen, wie die Gelehrsamkeit, Einsicht und Pflichttreue, mit denen der Direktor und die Lehrer dieses Gymnasiums seit sechs Jahren hier an dieser neuen Stätte walten, so herrlichen Erfolg errungen haben; der Glückwunsch ist auch getragen von dankbarer Anerkennung der Verdienste, die die einstigen Lehrer dieser Anstalt, die Veteranen, welche sich heut in diesem Kreise eingefunden haben, erzielten; er ist durchweht von inniger Pietät gegen sie, die es verstanden haben, die Schule zu so herrlichem Gedeihen zu bringen. Unser Glückwunsch gilt aber auch unserer Stadt selbst. Unter der ruhmreichen Regierung unseres Kaisers hat sie sich mächtig erweitert, und noch zur rechten Zeit haben wir mit diesem Wachstum gleichen Schritt gehalten in der Erbauung von Schulen, die mit allen Hülfsmitteln neuer Erfahrung versehen sind. Und heute noch, wenn man einem neuen Stadtteil die geistige Weihe geben will, da ist es das erste, daselbst eine höhere Schulanstalt ins Leben zu rufen. Dieses neue Sein und Wesen, welches unsere Schulverhältnisse durchweht, es kann durch einen frommen Anschluſs, durch getreue Bewahrung der Tradition, durch das feste Verflechten des Neuen mit der Geschichte auf dem Grunde des Alten fortbauen und fortarbeiten. Darum freuen wir uns, heute hier auf diesen glänzenden Marmortafeln an der Wand, die die Kriegsthaten der alten Schüler vermelden, zu sehen, daſs das junge Geschlecht zusammenwächst mit dem alten. Darum hoffen und wünschen wir und sind davon überzeugt, daſs diese Anstalt, in der günstigsten Lage im Mittelpunkt der Stadt, in der Nähe der Wohnung unseres Kaisers, umgeben von den höchsten wissenschaftlichen Instituten unseres Reiches, es stets verstehen wird, die höchsten Gedanken, welche die Menschheit stets bewegt haben, in das Herz ihrer Zöglinge zu legen und ihnen die Liebe zu König und Vaterland einzuprägen".

Nachdem hierauf Herr Dr. Baumann (ein ehemaliger Schüler der Anstalt) im Namen und Auftrage des Gymnasiums zu Landsberg a. W. eine Ansprache gehalten und eine Adresse überreicht hatte, erschien eine Deputation der hiesigen Gymnasien, bestehend aus dem Direktor des Wilhelmsgymnasiums Prof. Dr. Kübler, dem Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums Prof. Dr. Schaper und dem Direktor des Friedrichsgymnasiums Prof. Dr. Kempf, und überreichte unter einer Ansprache seitens des Erstgenannten eine schwungvolle lateinische Adresse an die Anstalt. Namens der Realgymnasien Berlins folgte dann eine aus den Herren Direktor Prof. Runge vom Friedrichs-Realgymnasium, Direktor Prof. Dr. Schwalbe vom Dorotheenstädtischen Realgymnasium und Direktor Dr. Bach vom Falk-Realgymnasium bestehende Deputation mit herzlicher Ansprache und kunstvoller Adresse, worauf Herr Direktor Simon, an der Spitze einer Deputation von

drei Herren stehend, im Namen des königlichen Realgymnasiums zu Berlin unter warmer Ansprache gleichfalls eine Adresse überbrachte.

Hiermit war ein gewisser Abschnitt in der Feier erreicht, und Herr Direktor Büchsenschütz trat wieder vor und fafste seinen Dank für die zuletzt gebrachten Glückwünsche in Worte. Hatte seine Antwort auf die überaus zum Herzen gehende Ansprache des Geheimrates Dr. Klix tiefe Bewegung erkennen lassen, so redete er jetzt in sichtlich gehobener Stimmung zu den Vertretern der wissenschaftlichen Institute und betonte das schöne, schwesterliche Verhältnis, das alle gelehrten Anstalten verbinde. Nicht was und wie sie lehren, sondern dafs sie lehren und vorbereiten für das Leben mit seinen tausendfachen Anforderungen, sei die hohe Aufgabe aller Schulen.

Eine stattliche Deputation von alten Werderanern, geführt vom Herrn Geheimrat Dr. Veit aus Berlin, brachte jetzt der Anstalt die Glückwünsche der ehemaligen Schüler dar und übergab die — erst im Gipsgufs vollendete — Büste Sr. Majestät des Kaisers, um „der heranwachsenden Jugend damit zu verkünden, dafs wir ihr kein erhabeneres Vorbild der strengsten Pflichterfüllung hinstellen konnten.“ Zugleich teilte der Sprecher mit, dafs die ehemaligen Schüler eine bis dahin noch nicht abgeschlossene Sammlung zum Besten der Bonnellstiftung für hülfsbedürftige Lehrertöchter veranstaltet haben, deren Ertrag später dem Gymnasium überwiesen worden ist.

Endlich trat auch noch eine Deputation des Werderaner-Vereins vor und überreichte eine kunstvolle, von einem „alten Werderaner“, dem Hofkalligraphen E. Schütze, angefertigte Adresse, wozu Hr. Dr. Max Ruge eine beredte Ansprache hielt. Zuletzt übergab eine Deputation der gegenwärtigen Schüler des Gymnasiums eine Stiftungsurkunde, wonach die Schüler des Gymnasiums von Sexta bis Prima durch freiwillige Beiträge die Kosten eines in der Aula bereits aufgestellten Brustbildes des Grofsen Kurfürsten in karrarischem Marmor aufgebracht hatten.

Auch für diese Wünsche und Gaben sowie für alle dem Gymnasium von auswärts zugesandten Beweise der Teilnahme dankte der Direktor mit warmen Worten*).

Mit dem Schlufsgesange „Te Deum laudamus“, der von dem vierstimmigen Schülerchor unter Leitung des Herrn Rufsland ausgeführt wurde, erreichte die Feier gegen 2 Uhr nachmittags ihr Ende.

Das grofse Festbankett, an welchem sich etwa 250 Personen beteiligten, fand nachmittags 5 Uhr in den festlich dekorierten Räumen des Kaiserhofes statt. Die Gesellschaft nahm an fünf gröfseren Längstafeln Platz, während die sechste, etwas kürzere, am oberen Ende des Saales als Ehrentafel reserviert war. An dieser präsidierte Herr Direktor Büchsenschütz, neben ihm

*) Glückwunschadressen waren auch von der Landesschule Pforta, von dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen, von den Gymnasien zu Luckau, Krotoschin, Kottbus und Burg eingegangen. Gewidmet wurden der Anstalt von einem früheren und einem jetzigen Lehrer der Anstalt 1) Spreu. Dritte Hampfel. Ausgeworfen von Xanthippus. Zur Textkritik Eilharts von Oberge. Rom 1881. 2) T. Livi ab urbe condita libri. Erklärt von Weifsenborn. Zehnter Band, zweites Heft, Buch XXXXV und Fragmente. Zweite Aufl. von H. J. Müller. Berlin 1881.

links hatte Herr Oberbürgermeister von Forckenbeck, rechts der Herr Kultu minister von Gofsler Platz genommen. Unter den Klängen des vom Musil korps des Garde-Kürassier-Regimentes ausgeführten Einzugsmarsches a dem Tannhäuser nahm das Festessen seinen Anfang. Oberbürgermeister v Forckenbeck brachte als Vertreter des Patrons des Gymnasiums das Ho auf den Kaiser aus, woran sich der gemeinsame Gesang eines Liedes „Hei Kaiser Wilhelm dir!" schlofs. Hierauf folgte Minister von Gofsler m einem Hoch auf das Gymnasium, welches der Direktor Büchsenschütz m einem Hoch auf den Minister beantwortete. Stadtschulrat Bertram toastet auf die anwesenden Vertreter der königlichen Unterrichtsbehörden, wore namens der letzteren Geheimrat Klix mit einem Hoch auf den Magistr von Berlin erwiderte. Nachdem hierauf Sanitätsrat Lapierre eine humo ristische Erklärung der Tischkarte vorgetragen hatte, brachte Bürgermeist Duncker auf den Direktor Büchsenschütz ein Hoch aus. Es erfolgten noc mehrere Toaste und Reden, unter denen wir das von Prediger Schleemüller einem alten Werderaner vom Jahre 1829, den verstorbenen Direktores ge weihte Glas und das von einem anderen Redner auf Professor Salomon au gebrachte Hoch, vor allem aber den vom Herrn Geheimrat Bonitz auf d Schüler ausgebrachten herrlichen Toast erwähnen, der von der Versammlu mit Begeisterung aufgenommen wurde. Erst spät am Abend trennten sic die Festgenossen, — um sich gröfstenteils sofort wieder in verschiedene Lokalen zusammenzufinden und die Feier des seltenen Festes fortzusetzen.

Für die Schüler des Gymnasiums fand eine besondere, nicht öffentlich Feier in der Aula am Vormittage des Freitags statt. Auf den Gesang, m welchem der festliche Aktus eröffnet wurde, folgten Deklamationen u Festreden von Schülern der obersten Klasse in deutscher, lateinische griechischer und französischer Sprache und die Festrede, welche der ers Oberlehrer der Anstalt, Professor Worpitzky, hielt. Anknüpfend an ei kurzgefafste Übersicht der Geschichte des Gymnasiums wies er in seine Ansprache nach, wie sich aus kleinen Anfängen die Schule zu der gegen wärtigen Blüte entwickelt habe, dank dem frommen, patriotischen Geist der von jeher in derselben gehegt und gepflegt worden, und schlofs mit de Mahnung an die heranwachsende Generation, in demselben Geiste und m treuer, gewissenhafter Pflichterfüllung weiterzuarbeiten. Abermaliger Gesa schlofs die Feier.

Am Sonnabend vereinigten sich die Festgenossen zu einem grofse Kommers in den Räumen des Central-Skatink-Ring in einer Zahl von etw sechshundert, während die Logen und Gallerieen sich mit zahlreichen Z schauern, vornehmlich einem reichen Damenflor füllten. Um 8½ Uhr e öffnete Dr. Ruge den Kommers, nachdem durch dreimaliges Aufschlagen m den Schlägern seitens der acht Tischpräsides Silentium eingetreten war. D Festlieder wurden unter Begleitung der Selchowschen Kapelle gesungen Nach einer längeren Ansprache liefs der Präses auf Se. Majestät den Kais und König den ersten Salamander reiben. Hierauf wurde ein Gaudeam gesungen, das zu Ehren des Tages von E. Dohm gedichtet war. Dara Toast des Bibliothekars Dr. Ascherson auf das Gymnasium und die Lehr mit bezüglichem Salamander. In einer schwungvollen Ansprache zeichne darauf Herr Geheimrat Klix die Vorzüge der vier bedeutendsten früher Direktoren der Anstalt, Joachim Lange, Gedike, Bernhardi und Bonnell, de

gegenwärtigen Direktor wünschend, dafs er diesen vierfachen Geist in sich vereinigen möchte. Professor Worpitzky gedachte der jetzigen Schüler, ihnen dieselbe Anhänglichkeit an Anstalt und Lehrer wünschend, wie sie die anwesenden alten Schüler in so reichem Maafse bewiesen. Nach abermaligem Gesange erfolgte die Aufführung eines kleinen scherzhaften Festspieles „Antonie, oder das Werderanerglück", nach welchem das bereits zum Bonell-Jubiläum 1873 komponierte Quartett „Lateinisches Vokabularium, für Anfänger sachlich und etymologisch geordnet von Bonnell, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums" von ehemaligen Schülern der Anstalt gesungen wurde. Herr Glöden, Lehrer an der Sophien-Schule, brachte einen poetischen Toast auf die Damen aus, Pastor Schleemüller gedachte der alten Lehrer, und Dr. Rauch introduzierte einen Toast auf das Fest-Komité, während der frühere Turnlehrer und ehemalige Schüler des Gymnasiums, Böttcher, rühmend an die milden Stiftungen und Wohlthaten der Anstalt erinnerte. Noch zwei scherzhafte Lieder wurden gesungen, bis endlich um 1 Uhr der offizielle Kommers geschlossen wurde. Aber erst als auch das letzte Lied verklungen war mit den Worten: „Klingt an und hebt die Gläser hoch — Die alten Burschen leben noch — Noch lebt die alte Treue!" da erst um 2½ Uhr morgens verliefsen die letzten Teilnehmer an der Feier die Festräume.

Aber noch war die festliche Zeit nicht abgeschlossen. Am 5. Oktober veranstalteten die Primaner des Gymnasiums, nachdem Direktor Büchsenschütz die erbetene Erlaubnis dazu bereitwilligst gegeben hatte, in den weiten Räumen des Architektenhauses einen glänzenden Festball, welcher von dem erwählten Komité von Ober- und Unter-Primanern geschickt und umsichtig arrangiert war, und an dem sich aufser Schülern der obersten Klassen und alten Werderanern der Direktor nebst Gemahlin, sowie viele Lehrer der Anstalt mit ihren Damen und die Familien und Freunde der Schüler beteiligten. Im ganzen waren etwa zweihundertfünfzig Personen erschienen, von denen sich die grofse Mehrzahl nach beendetem Souper lebhaft und ausdauernd dem Tanze widmete. Toaste auf Direktor und Lehrer, auf die Damen, auf die Gäste, auf die Anstalt, von den jugendlichen Komitémitgliedern in gewandter Rede ausgebracht, fanden die freundlichste Aufnahme, und eine von Humor reichgewürzte Ansprache des Direktors wurde mit stürmischem Jubel aufgenommen. Was in einer Weltstadt wie Berlin manchem fast als eine Unmöglichkeit erschienen war, einen Schüler-Ball zustande zubringen, das hatten die Werderaner mit vollstem Glücke ins Werk gesetzt, und auch dieses Fest verlief in der heitersten Weise zu allgemeiner Zufriedenheit sämtlicher Anwesenden, von denen nicht wenige es lebhaft bedauerten, als etwa um 4 Uhr morgens „Kehraus" geblasen wurde.

So endeten die Festlichkeiten, welche die Schule zur Feier ihres zweihundertjährigen Bestehens veranstaltet hatte, in würdiger Weise, in ungetrübter Freude, und alle, denen es vergönnt gewesen war, an denselben teilzunehmen, werden die Festestage stets in angenehmer Erinnerung behalten als Tage, wie sie nicht oft dem Einzelnen zu feiern vergönnt sind.

Die Anstalt ist in das dritte Jahrhundert ihres Bestehens eingetreten; möge es ihr vergönnt sein, die dritte Säkularfeier dereinst bei gleicher Blüte, unter nicht minder glücklichen Verhältnissen in ebenso erhebender und erfreuender Weise zu begehen!

Berlin. A. C. Müller.

# Aufruf zur Errichtung eines Pestalozzi-Denkmals in der Schweiz.

Aus Anlafs des 100-jährigen Jubiläums des 1781 zuerst erschienenen Hauptwerkes Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" fordert das unterzeichnete Komité alle Nationen und alle Stände zur Spendung von Beiträgen zur Errichtung eines Pestalozzi-Denkmals in der Schweiz auf.

Einer nähern Begründung der Bitte bedarf es nicht. Die Freunde der Jugend und einer gesunden Volkslitteratur, die Lehrer und Erzieher aller gebildeten Nationen wissen ja längst, wie viel sie Pestalozzis Leben und Streben auf den Gebieten der Menschenbildung und des Unterrichts schuldig sind. Möge daher unsere Bitte als eine internationale Ehrenschuld angesehen werden, die zu tilgen die Pflicht der Dankbarkeit von uns erfordert.

Alle nicht mit einem Stern * versehenen Mitglieder des unterzeichneten Komités sind gern bereit, Beiträge in Empfang zu nehmen.

Den 12. Mai 1882.

## Das Komité zur Errichtung eines Pestalozzi-Denkmals.

Dr. Angiulli, Univers.-Prof. in Neapel. J. Bacmeister, Hofbuchhändler in Bernburg. H. Herbert, Gymnasiall. in Hermannstadt (Siebenb.). Jessen, Lehrer in Wien. Dr. C. Kehr, Seminar-Dir. in Halberstadt. F. E. Keller, Redakteur in Berlin. Dr. L. Kellner,* Geh. Reg.- und Schulrat in Trier. L. R. Klemm, Oberlehrer in Cincinnati (Ohio). H. Morf, Seminar-Dir. in Winterthur. J. Rill, Redakteur in Budapest. H. R. Rüegg, Univers.-Prof. in Bern. Dr. F. Schmid-Schwarzenberg, Univers.-Prof. in Erlangen. Dr. Schneider,* Geh. Ober-Regierungsrat in Berlin. Dr. W. Schrader, Geh. Reg.- und Provinzial-Schulrat in Königsberg i. Pr. Staatsrat Dr. L. Strümpell, Univers.-Prof. in Leipzig. v. Türk, Rittergutsbesitzer auf Türkshof b. Potsdam. Dr. A. Vogel, Rektor d. höh. Bürgerschule in Potsdam, Schriftführer. Wätzoldt,* Geh. Ober-Regierungsrat in Berlin. F. Wyss, Schulinspektor in Burgdorf (Schweiz).

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Die neuen preufsischen Lehrpläne und Elsafs-Lothringen.

Am 31. März dieses Jahres sind die langerwarteten Lehrpläne für die höheren Schulen in Preufsen ausgegeben worden, nachdem schon eine Weile zuvor die interessierte Lehrerwelt wenigstens von den wichtigsten Abänderungen Kunde erhalten hatte. Wenn hiernach die Überraschung im ganzen nicht mehr so grofs sein konnte, wie mancher gefürchtet oder — gehofft haben mochte, so wird dagegen die klare und präzise Motivierung der einzelnen Aufstellungen sowohl wie auch die Einflechtung pädagogisch-didaktischer Hinweisungen gewifs überall den wohlthuendsten Eindruck hervorgebracht haben. In ruhiger und fester Sprache wird der Nachweis geliefert, dafs die Lehrordnungen der Jahre 1856 und 1859 zwar nicht in ihrem ganzen Aufbau, aber im einzelnen besserungsbedürftig seien, und dies wiederum — dürfen wir hinzusetzen — nicht sowohl ihrer Tendenz halber, als infolge einer, vorzugsweise durch veränderte Zeitverhältnisse herbeigefürten, dem Sinne des Urhebers nicht gemäfsen Deutung und Ausführung. Denn wenn in der öfters wiederkehrenden Warnung vor allzu grofsen Anforderungen an die Schüler, vor zu hoch genommenen Standpunkten der Lehrer eine Anklage der Gegenwart gesucht werden mufs, so wird sich diese wesentlich nur gegen den Übereifer oder das Ungeschick jugendlicher Praktiker richten können und diese Thatsache selbst wiederum einerseits in der heutigen Art der Universitätsbildung, anderseits in dem durch zahlreiche Neugründungen veranlafsten, bis vor kurzem fühlbaren Lehrermangel und seinen bekannten Folgen ihre Erklärung finden. Mufs doch die Schule überhaupt viel eher für ein Produkt des Zeitgeistes angesehen werden, als dafs man ihr einen mafsgebenden Einflufs auf die Wandlung desselben zuschreiben könnte! Der preufsische Schulmeister, welcher bei Sadowa den österreichischen geschlagen haben soll, war doch nur der Enkel jenes Korporals,

den Friedrich der Grofse nach beendigtem Kriege als Invaliden erst zum Schulmeister machte! — Es war also natürlich und notwendig, nach längerer Frist einmal wieder eine Revision der Lehrordnungen vorzunehmen, um insbesondre nach so heftig geführtem Streite zwischen Gymnasium und Realschule unter den entgegengesetzten Bildungsprinzipien die dem Staate obliegende Entscheidung in der Form einer allmählich fortschreitenden Vermittlung anzubahnen. Ferner mufs auch im Zeitalter der Eisenbahnen und Telegraphen, nach Meinung der Leute, die Schule eine raschere Gangart annehmen: der Junge soll möglichst viel lernen, er darf ja „kein Jahr verlieren" durch Sitzenbleiben; und da die „Verdichtung des Denkens" (Lazarus) in der Quarta und Tertia noch ihre Schwierigkeiten hat, so tritt Überbürdung ein. Die Schule befindet sich zwischen Scylla und Charybdis und mufs notgedrungen einiges opfern, um das Ganze zu retten. Scharfe Begrenzung der Lehrziele, Streichen des nicht absolut Notwendigen ist daher die tausendstimmige Forderung der Väter, gegen welche keine Weigerung stand hält. Und diesen beiden Hauptgesichtspunkten in mafsvoller Weise gerecht geworden zu sein, darin liegt ein Hauptverdienst der neuen Schulordnung.

Was aber hat der preufsische Lehrplan mit Elsafs-Lothringen zu thun? Zunächst kann das kleine Land von dem grofsen lernen: der junge Staat nimmt sich den alten zum Muster, wie der Anfänger den erfahrnen Mann. Indessen liegt hier noch eine besondere Veranlassung vor.

In dieser Zeitschrift 1876 S. 129 ff. hat der Unterzeichnete über höheres Schulwesen in Elsafs-Lothringen einen kurzen Bericht erstattet. Über einige Spezialfragen finden sich von demselben kleinere Aufsätze in derselben Ztschr. 1877 S. 331 ff. und 1878 S. 291 ff. Um Mitte 1879 erschien ein im amtlichen Auftrage abgefafster „Verwaltungsbericht über das höhere Unterrichtswesen in Elsafs-Lothringen" in der Universitätsbuchhandlung zu Strafsburg, welcher von der Redaktion dieser Zeitschrift in derselben freundlichst angezeigt worden ist. Die eigentliche Unterrichtsordnung endlich ist in einem ebendaselbst 1878 erschienenen Hefte „Gesetz, Verordnungen und Verfügungen, betreffend das höhere Unterrichtswesen in Elsafs-Lothringen. Amtliche Ausgabe" zwar nicht systematisch dargestellt, aber doch für den Fachmann unter Hinzuziehung obiger Aufsätze daraus vollständig erkennbar. Die hiesigen Schulzustände waren bis zum Jahre 1879 mittels sehr angestrengter, aber ruhig fortschreitender Arbeit zu einem gewissen Abschlufs gelangt und hatten sich so gestaltet, dafs unsre öffentlichen höheren Schulen für den auswärtigen Besucher durchaus das Bild von deutschen Gymnasien und Realschulen darbieten mufsten. Denn 1) die Herrschaft der französischen Sprache hatte vollständig aufgehört. Es wurde nur deutsch unter-

richtet, und auch in Metz, Diedenhofen, Mülhausen wurden die von Haus aus französisch redenden Schüler sogleich in den vollen Gebrauch der deutschen Sprache eingewöhnt. 2) Wie die Lehrpläne, so waren und sind auch die Lehrziele der Schulen und ihrer einzelnen Klassen den preufsischen in allen wesentlichen Punkten gleich bemessen, wie an zahlreichen, in alle Klassen während der ganzen Zeit aufgenommenen Schülern jenseitiger Anstalten beobachtet werden konnte. Wie auch anderswo, sind hin und wieder an kleineren Orten und Schulen die thatsächlichen Leistungen ein wenig geringer. 3) In allen Schulen herrscht gute Zucht und Sitte, es sind im ganzen wenig Strafmittel nötig. Die Schüler achten ihre Lehrer und sehen trotz aller Hetzereien von gewisser Seite keineswegs in ihnen Fremde und Despoten. Die Schüler zeigen grofsenteils viel Lerneifer und machen befriedigende Fortschritte, obwohl sie von Seiten des Elternhauses nur in den allerseltensten Fällen dabei eine wirksame Unterstützung finden können. 4) Das bischöfliche Knabenseminar in Montigny bei Metz ist namentlich seit 1878 unter der Leitung des Direktors Dr. Schauffgen (vorher Gymnasialdirektor in Saargemünd) aus einem ganz französischen in ein deutsches Gymnasium umgewandelt worden; ebenso das geistliche Institut St. Augustin in Bitsch. Beide Anstalten hatten schon damals neben den geistlichen auch Laienlehrer deutscher Geburt und Vorbildung. Auch die Geistlichen, welche seit 1874 neu angestellt wurden, haben vor deutschen Prüfungs-Kommissionen ihr Examen abgelegt. 5) Die ganze Schülerzahl betrug ausschliefslich der Vorschulklassen etwa 4000. Nach ungefährer Schätzung mögen in den letzten Jahren noch etwa 1000 Knaben höhere Schulen in Frankreich besuchen. Die Zahl der Abiturienten an Gymnasien und Realgymnasien betrug in den letzten Jahren 60 bis 70, eine Zahl, welche vollständig hinreicht, dem Bedürfnisse des Landes für die daraus hervorgehenden Berufsarten zu genügen. Übrigens werden diese Zahlen ganz von selbst allmählich wachsen; die „Protestler" aber hier zu Lande sind am wenigsten gefährlich, sie sterben aus und hinterlassen meist schon Söhne, welche nur noch eine abgeschwächte Farbe tragen.

Von den Lesern dieser Zeitschrift wissen aber gewifs manche, dafs das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens seit einem Jahre fortwährend der Gegenstand heftigster Angriffe von Seiten der ultramontanen Presse gewesen ist. In den hiesigen Blättern „Union", „Volksfreund", „Odilienblatt", ferner in der Berliner „Germania", in der „Kölnischen Volkszeitung", der „Bonner Reichszeitung" waren wohl 20 bis 30 Artikel zu lesen, die dem Unterzeichneten in eigner Person unausgesetzt die stärksten Verwürfe machten, von seinem „System" sprachen, ihn allein und persönlich für alles Geschehene verantwortlich machten und mit lauter Stimme wiederholt gradezu seine Entfernung for

derten. Die Beschwerden selbst und die ganze Tonart, in der sie vorgetragen wurden, waren derartig, dafs ich es unter meiner Würde hielt, auch nur eine Silbe darauf zu erwidern. Man erlaube mir aber mit zwei Worten eine rein sachliche Erläuterung für Fernerstehende.

Der Unterzeichnete, unter dem Oberpräsidenten von Möller als Regierungs- und Schulrat, seitdem unter dem Staatssekretär als Ministerialrat in Sachen des höheren Schulwesens thätig, war formell nie selbst verantwortlich; er hat nie eine amtliche Verfügung gezeichnet und persönlich nur „im Auftrage" gehandelt. Allerdings ist und war er sich stets bewufst, dafs gerade in seinem Fache der Techniker als Referent ein weit gröfseres Gewicht hat und haben mufs als in andern Verwaltungszweigen (man sehe den bezüglichen Abschnitt in Schraders „Verfassung der höheren Schulen"), und in dieser Beziehung will er gern die moralische Verantwortlichkeit für die getroffenen Mafsregeln mittragen. Er fühlt sich aber auch verpflichtet hier zu sagen, was Näherstehende ohnehin wissen, dafs in allen wichtigeren Fragen, insbesondere auch in den speziellen Angriffspunkten der Gegner, er sich mit dem verewigten Oberpräsidenten von Möller in vollständigster Übereinstimmung befunden hat. Diesem wahrhaft genialen Staatsmanne gestattete seine eminente Arbeitskraft, neben allen andern Geschäften, die er mit Leichtigkeit beherrschte, dem von ihm mit Vorliebe behandelten Schulwesen ungemessene Stunden in jeder Woche zuzuwenden, so dafs er selbst bei schwerem Leiden Vortrag verlangte und durch den steten Verkehr keinen Zweifel über seine Anschauungen aufkommen liefs. Man kann deshalb ohne jede Übertreibung sagen, dafs alle organisatorischen Anordnungen sein Werk waren, wenigstens seinem Wesen und seiner Auffassung entsprachen.

Der Hauptvorwurf der angeführten Zeitungsblätter geht nun dahin, dafs in dem Lande, welches zu vier Fünfteln katholisch sei, zu wenig katholische Lehrer angestellt worden seien. In den obengenannten Aufsätzen und Berichten ist schon darauf hingewiesen, worin dies seinen natürlichen Grund hatte. Einmal herrschte in den Jahren 1871 bis 1877 überhaupt Lehrermangel, und man mufste die Leute nehmen, wo man sie bekam. Ich habe mich gleich anfangs mit hochangesehenen Männern des Faches in Bayern, Württemberg, Baden, sowie mit vielen preufsischen Provinzial-Schulräten in Verbindung gesetzt und auch besonders katholische Lehrer erbeten. An den verstorbenen Prof. Heis in Münster wandte ich mich wegen katholischer Mathematiker. Aber man gab nicht gern den eigenen Vorrat ab; der Schulrat einer nahegelegenen Provinz schrieb mir 1872 einmal, man habe nun dieselbe schon stark genug geplündert. Dagegen brachte uns die junge Strafsburger Universität fast ausschliefslich

rotestantischen Zuzug aus dem Norden, und zu ihrer Förderung
ar es geboten, ihre Zöglinge anzustellen. Waren daher anfangs
ie katholischen Lehrer in der Überzahl gewesen (⅔ gegen ⅓), so
ehrte sich allmählich das Verhältnis um. Auch die jungen Lehrer,
elche das Reichsland selbst seither geliefert hat, sind, wie die
eisten Abiturienten, fast alle Protestanten. Zu Anfang laufenden
ahres waren unter 28 Direktoren 14 katholisch und 14 protestantisch; unter 238 Ober- und ordentlichen Lehrern 93 katholisch, 40 protestantisch und 5 israelitisch; unter den technischen und lementarlehrern war etwa das gleiche Verhältnis.

Die wunderbarste Beschwerde jener Blätter ging auf „Vernachlässigung der katholischen Religion". Wer hier mitten inne teht, traut seinen Augen kaum; die Sache verhält sich aber in ürze wie folgt. In ganz Frankreich, vor 1870 war es in Elsafsothringen ebenso, haben in den Lyceen die Schüler in jeder lasse oder Abteilung eine, sage eine Wochenstunde Religionsnterricht; für die Katholiken ist dabei der aumônier als Seelorger im Internat thätig und hält auch Gottesdienst; für Protestanten und Israeliten kommen Ortsgeistliche. In den Collèges, ie bekanntlich viel zahlreicher sind und von den Städten unterhalten werden, erteilen die Ortsgeistlichen den Unterricht, ebenlls in jener Beschränkung, vielfach ohne Entgelt. In den nabenseminarien, welche Priester vorbilden sollen, ist es nicht nders, und in Montigny hat beispielsweise erst der jetzige eutsche Direktor vor wenig Jahren regelmäfsigen Klassenunterricht für Religion eingeführt. Die deutsche Behörde hat un schon im Oktober 1871 an den Lyceen katholische Geistche als Lehrer nnd Seelsorger angestellt, an den Kollegien (wie e damals noch hiefsen) die Ortsgeistlichen gebeten ihre Thätigeit gegen Remuneration fortzusetzen. Thatsache ist aber, dafs ie katholische Geistlichkeit an einzelnen Orten aus nationalen ründen sich weigerte, den Unterricht zu geben, dafs sie die um Ersatz geschickten deutschen Amtsbrüder anfeindete und erleumdete, bis denselben meist das Leben unerträglich wurde. iemlich viele katholische und protestantische Geistliche des andes begriffen nicht, wozu Knaben über 14 Jahren noch eligionsunterricht brauchten, sie hätten ja den Katechismus gernt (sic!). Allmählich gewöhnte man sich jedoch infolge der eichlichen Remuneration hieran, sowie auch an die von der ehörde gewünschten zwei wöchentlichen Stunden statt einer. er Unterricht selbst aber war nach ganz einstimmigem Urteil er Sachverständigen für deutsche Anschauung pädagogisch und idaktisch durchaus unzulänglich — man erlasse mir Einzelheiten —, so sehr unzulänglich auch der allgemein wissenschaftliche tandpunkt der meisten dieser Herren, dafs von einer Aufnahme er Religion als Gegenstand des Abiturientenexamens vorläufig icht die Rede sein konnte, und zwar um so weniger, als sie

auch in Frankreich in der Baccalaureatsprüfung nicht vorkommt[1]). Ich erwähne dies nur, um der Mifsdeutung Schraders in seiner „Verfassung der höheren Schulen" S. 8 entgegenzutreten, obgleich der geehrte Herr Verfasser sein Urteil in der Vorrede zur 2. Auflage dieses Buches schon berichtigt hat.

Man hat weiter getadelt, besonders in der demokratischen „Frankfurter Zeitung", dafs bei der hiesigen Schuleinrichtung besonders Preufsen zum Muster genommen sei. Die Thatsache erkenne ich vollständig an mit der Erklärung, dafs diese Anlehnung an Preufsen bewufst und grundsätzlich stattfand. Nur ganz oberflächliche Betrachter, welche das süddeutsche Schulwesen nicht kennen, konnten fordern, dafs man dieses zur Norm nehmen solle. In Württemberg (um nur kurz einen Hauptpunkt zu berühren, nicht auszuführen) hat man vom achten bis vierzehnten Lebensjahre 12 bis 14 Stunden Latein wöchentlich, lehrt dabei das Französische sehr spät, die Realien spärlich; wer, der Elsafs kennt, wird behaupten wollen, dafs dies hier angebracht wäre? In Bayern war man im Jahre 1874 gezwungen, um mit den Ordnungen des Reiches sich in Einklang zu setzen, eine neue Lateinklasse einzuführen, damit der für Gymnasien erforderte neunjährige Lateinkursus erfüllt wurde. Ebendaselbst beginnt das Französische erst in Sekunda mit zwei Stunden wöchentlich. Wäre das hier mehr möglich gewesen? Was endlich Baden und Hessen betrifft, so ist männiglich bekannt, dafs in beiden Ländern schon einige Zeit die preufsische Ordnung in den wesentlichsten Punkten und zwar durch preufsische Schulmänner eingeführt ist. Also man nahm Preufsen zur Norm; und wenn in einem amtlichen Erlasse von hoher Stelle die bisherige Bearbeitung dieser Angelegenheiten durch einen „einzelnen Techniker" mifsfällig bemerkt ist, so war schon in Berücksichtigung jenes Umstandes der darin liegende Vorwurf der Leichtfertigkeit erheblich gemildert. Aufserdem sind bei wichtigeren Anordnungen die Direktoren-Konferenzen, die fast alljährlich stattgefunden haben, zu Grunde gelegt, vielfach auch Spezialgutachten herbeigezogen worden. Einen Unterrichtsrat freilich, der aus Nichttechnikern bestände, hielt der verewigte Oberpräsident ebenso für überflüssig, wie vor zwei Jahren im preufsischen Landtage der damalige Kultusminister von Puttkamer denselben Vorschlag kurzweg ablehnte. Übrigens wird es mir erlaubt sein, hier öffentlich auszusprechen, dafs ich meine hohen Vorgesetzten wiederholt und dringend gebeten habe, es möchten auswärtige, durch Stellung und Sachkenntnis dazu geeignete Männer (die Herren Räte des Preufsischen Unterrichtsministeriums) berufen werden, eine eingehende Revision unserer Schulen vorzunehmen

[1]) Von deutschen Ländern kennen auch Bayern, Württemberg, Baden Hessen und mehrere kleinere norddeutsche Staaten keine Religionsprüfung im Abiturientenexamen.

owohl zu meiner Belehrung, als auch zur Bezeugung der Wahr-
eit. Nachdem aber meinem Wunsche nicht stattgegeben ist,
ielmehr ich selbst jetzt durch Allerhöchste Verordnung Seiner
ajestät des Kaisers in einstweiligen Ruhestand versetzt worden
in, so bleibt mir nur die tröstende Befriedigung, in diesen
etzten Tagen in den neuen preufsischen Lehrplänen einer ganzen
eihe von neueren Bestimmungen zu begegnen, welche sozusagen
nsere hiesigen Ordnungen zum Muster genommen zu haben
cheinen. Ich wiederhole „scheinen", denn selbstverständlich ist
n eine Entlehnung nicht zu denken; aber wenn in Preufsen
euerungen adoptiert werden, die hier schon bestanden, so liegt
arin wenigstens ein bedeutsames Anzeichen, dafs man bei
chaffung der hiesigen Ordnungen den allgemeinen Zug und das
edürfnis der Zeit nicht verkannt und einzelne Abweichungen
on der früheren preufsischen Regel nicht ohne reife Überlegung
orgenommen hat.

Es sei mir gestattet, diese Punkte auszuführen.

1. Die veränderte Benennung der Realschulen erster Ord-
ung als Realgymnasien findet sich bekanntlich schon ziemlich
ge in den drei süddeutschen Staaten, dann aber auch in Eise-
ch und Braunschweig; für Elsafs-Lothringen wurde sie durch
s Regulativ (für die höheren Schulen) des Reichskanzlers vom
. Juli 1873 angenommen. Die Bezeichnung Realprogym-
asium dagegen tritt zuerst in demselben Regulativ auf und
ar genau in dem für Preufsen jetzt festgestellten Sinne.

2. Die Herabminderung der für den Lateinunterricht in
mnasien angesetzten Stundenzahl in den unteren und mitt-
en Klassen um eine, in Sekunda um zwei ist eine Annäherung
die hiesige Ordnung, nach welcher jede Klasse nur acht
unden hat. Letzteres Mafs bestand früher wenigstens in einigen
rddeutschen Kleinstaaten, auch in Lübeck, wo der Bericht-
statter gelernt hat, damit auszukommen. Hier zu Lande wurde
e Verminderung vor zehn Jahren geboten durch die unumgäng-
he Rücksichtnahme auf den stärkeren Betrieb der französischen
rache. Ich darf hinzufügen, dafs die Verringerung der Stunden-
hl nach allgemeiner Beobachtung der Gründlichkeit des Unter-
hts und der Sicherheit und Leistungsfähigkeit unserer Schüler
inen Eintrag gethan hat, wenn man die in den neuen Lehr-
inen dafür gezogenen Grenzen einhält. Das Mafs der ohne
st bewältigten Lektüre ist, wie die Programme ausweisen, dem
Preufsen gewöhnlichen ziemlich gleich. Nur in betreff des
einischen Aufsatzes, welchen man hier im Jahre 1878 fallen
fs, weil das Resultat in keinem Verhältnis zu der aufgewandten
it und Mühe stand, fühle ich mich verpflichtet zu sagen, dafs
i auf einer im Frühjahre 1879 im amtlichen Auftrage gemachten
ise, wo ich eine Anzahl von preufsischen und mitteldeutschen
heren Lehranstalten besuchte, die Wahrnehmung machen mufste,

dafs diese Übung von der früher gebräuchlichen und von mir selbst gepflegten Weise, deren höchstes Muster Seyfferts Scholae Latinae darstellen, ziemlich weit abgewichen war. In einem von mir gelieferten Reiseberichte heifst es darüber: „Den vielbesprochenen lateinischen Aufsatz fand ich überall festgehalten, allerdings in einer Form, die von der früher gebräuchlichen ziemlich weit abweicht, dagegen aber mit der oben geschilderten Art der Verarbeitung des Lesestoffes aufs engste zusammenhängt. Das Thema: Horatius quid patronis, quid amicis debuerit wurde in Oberprima bei der Rückgabe der Arbeiten besprochen. Die Rückgabe der Arbeiten fand, wie überall, nicht einzeln statt, sondern im ganzen. Die loci waren bei Stellung der Aufgabe skizziert, jetzt wurde vom Lehrer die Einleitung, der Übergang, der Schwerpunkt jedes Einzelteiles nach Inhalt und Form so durchgenommen, dafs er zugleich mittels seines Notizenblättchens die Irrtümer, Verkehrtheiten, Fehler und Geschmacklosigkeiten in einzelnen Arbeiten andeutete und berichtigte. Ein anderes Thema, kurz vorher bearbeitet, behandelte den Triumphzug des Germanicus (mit Bezug auf die stattgehabte Lektüre des Tacitus) und knüpfte in ansprechender Weise an die Beschreibung des bekannten Gemäldes von Piloty an. So sind diese Aufsätze allerdings nur mehr weitgreifende Repetitionen und mehr oder minder freie Reproduktionen des Lesestoffes selbst und behaupten innerhalb dieser freilich beschränkteren Grenzen ihren gewissen Wert". In der hier angedeuteten Art würde es nicht schwer gewesen sein, auch im Reichslande den lateinischen Aufsatz fortzuführen; indessen hat das dafür substituierte Übersetzen von Abschnitten aus modernen Schriftstellern ins Lateinische, eine spezifisch süddeutsche Übung, welche jetzt ebenfalls in den neuen preufsischen Lehrplänen empfohlen wird, gute Erfolge gezeitigt.

3. Die systematische Behandlung der deutschen Formenlehre und Syntax, welche für Preufsen jetzt vorgeschrieben wird, war in Elsafs-Lothringen von Anfang an eine unabweisbare Notwendigkeit, hat sich aber zugleich bei den zahlreichen altdeutschen Schülern als durchaus nicht überflüssig erwiesen. Bei den in erschreckender Weise sich mehrenden „Sprachsünden" ist es heutzutage von höchster Bedeutung — weit mehr als in der Rechtschreibung —, dafs wenigstens der akademisch Gebildete sich bewufst werde, dafs es auch im Deutschen sogut wie im Lateinischen elementare Sprachgesetze giebt, die nicht ungestraft übertreten werden sollten. Leider sind dieselben zum Teil noch nicht einmal für den Schulgebrauch zweckmäfsig gebucht. Frröten müssen wir, wenn wir wahrnehmen, wie feinfühlig der Franzose gegen falsche und übelklingende Formen ist, welche Vorsicht er in der Wortbildung anwendet, wie genau er seine syntaktischen Regeln weifs, und was für Zeug uns dagegen die Journalistik alle Tage zu bieten sich erlaubt. Und warum ist

is so? Weil wir zwar für Lateinisch, Griechisch und Französisch le Regeln und Ausnahmen gründlich jahrelang lernen, die utsche Sprache aber noch immer in vielen Schulen als Aschen-ödel behandeln und für ihre phonetische Verhunzung kein Ohr ben, die Formrichtigkeit mifsachten und eigene syntaktische wie ich stilistische Gesetze an ihr nicht schulmäfsig lernen, sondern öchstens beiläufig vom Latein abstrahieren[1]).

Mit freudiger Genugthuung habe ich auch den Wegfall der ittelhochdeutschen Lektüre und Grammatik begrüfst. In Elsafs-othringen hatte man, wie aus der amtlichen Zusammenstellung esetz, Verordnungen und Verfügungen, betreffend das höhere nterrichtswesen in Elsafs-Lothringen. Strafsburg, Schmidts niversitäts-Buchhandlung 1878) auf S. 72 und 73 zu sehen ist, en Unterricht nur bedingterweise und mit der Beschränkung des esestoffes auf die Abschnitte in Hopf und Paulsieck gestattet. och vor 30 Jahren lag ja das Nibelungenlied der grofsen Zahl nserer Gebildeten ziemlich fern. Seitdem ist freilich der deutsche nd nordische Sagenkreis uns durch bedeutende Maler, Dichter nd Musiker, sowie durch Vilmars anziehende Darstellung um ieles näher gerückt; aber des Studiums des Urtextes sind wir urch Simrock u. a. fast ebensogut überhoben, wie bei Shake-peare; man verliert wenig bei der Übersetzung. Ganz anders it es schon mit Homer, trotz Vofs und seinen Folgern, zu ge-chweigen von Horaz oder Sophokles; nicht einmal Dialektdichter

[1]) Das leidige Kapitel ist zu lang, um hier aus- oder auch nur weiter-eführt zu werden. Man erlaube nur zu bemerken, dafs neulich selbst in iner öffentlichen Versammlung ein Lehrer mehrmals und absichtlich als prachbesserer von „Beamteten" redete, also die Zusammenziehung, welche ahrhunderte alt ist, nicht gelten lassen wollte! Ungefähr ebenso wollte inmal jemand nicht den „Bedienten" rufen, denn das sei ja der Herr selbst; uch ihm war die Kürzung bei seiner grammatischen Betrachtung entgangen. em Verfasser orthographierte einst ein Lehrer: Mondtag, mit dem An-pruche, eine Entdeckung gemacht zu haben, bis ihn der Hinweis auf die hd. Form mane und das englische moon (da er vom unorganischen d als uslaut, wie in Abend, nichts wufste) endlich dahin brachte, vorläufig seine euerung zurückzuziehen. Aber das Unwesen der falschen Wortbildung cheint noch weiter einzureifsen. Ein überkluger Wirt fängt an: Speisen-arte zu schreiben, und zahlreiche andre machen es nach (warum nicht auch Weinekarte?); die Eisenbahndirektionen verbessern ihren früheren Fahr-lan in einen Fahrtenplan. In welchem Lande der übrigen Welt, frage ch, würde sich die Ignoranz dergleichen anmafsen? Man verzeiht es Jean aul, dafs er aus verkehrter Scheu vor dem eingeschobenen euphonischen ischlaut schrieb: Geburttag, Schöpfungkraft und dergl.; aber wenn das bendige Sprachgefühl so sehr anfängt uns zu mangeln, wie es hiernach cheint, so ist es Zeit, den Gebrauch zu kodifizieren. Auch der Dialekt ommt heutzutage sehr in Betracht. In ganz Süddeutschland verbindet man egen und während mit dem Dativ; geschrieben wird so nur in lokalen chriften. Anderseits habe ich norddeutsche Lehrer ihre süddeutschen chüler wegen ganz richtiger Bildungen (z. B. er war gestanden, gesessen) adeln hören. Dubois-Reymond sagt sehr schön: „Ich träume eine Aka-emie der deutschen Sprache."

wie Fritz Reuter und Klaus Groth halten in der Übersetzung so die Farbe, wie die Nibelungen und Walther. Daher erachte ich das Mittelhochdeutsche vom Gesichtspunkte des Wertes für allgemeine Bildung aus ziemlich überflüssig; der künftige Lehrer oder besondere Liebhaber wird es darum nicht vernachlässigen.

4. Die Aufstellung eines Kanons von Gedichten zur Deklamation für jede Klasse ist mit Recht gefordert; sie ist auch in Elsafs-Lothringen angeordnet; vgl. Amtliche Zusammenstellung S. 74. Beherzigenswert ist endlich das über die philosophische Präpadeutik gesagte; die Zahl der dafür mit wahrem Nutzen verwendbaren Lehrer scheint doch überall gering zu sein.

5. Für den Unterricht im Griechischen besteht die durchgreifendste Änderung in dem Wegfall des griechischen Skriptums im Abiturientenexamen. Das griechische sowie auch das französische Skriptum fehlte schon in dem bei Wiese (Gesetze und Verordnungen Bd. II Anhang der 2. Aufl.) abgedruckten Entwurfe für das Abiturientenexamen aus dem Jahre 1871. Für die Beseitigung beider Arbeiten haben sich mehrfach die Direktoren-Konferenzen einzelner preufsischen Provinzen ausgesprochen. In Elsafs-Lothringen wurden beide Arbeiten durch das Reglement vom 29. Dez. 1877 abgeschafft. Dadurch ist auch schon das Verhältnis hergestellt, welches die „Neuen Lehrpläne" fordern: „In der Prima ist der grammatischen Repetition und den Schreibübungen zusammen nur eine von den sechs wöchentlichen Lehrstunden zu widmen, die übrigen fallen der Lektüre zu." Zur Gewährleistung für die nötige grammatische Sicherheit wird im Reichslande ein griechisches Skriptum beim Übergange aus Sekunda nach Prima gefordert, welches unter Klausur gefertigt und bei der Frage der Versetzung mit in Anschlag gebracht wird, auch mit den Vorlagen für die Abiturientenprüfung einzusenden ist. Ob ähnliches in Preufsen beabsichtigt wird, ist noch nicht ersichtlich; doch soll z. B. nach S. 15 Zeile 9 v. u. und S. 17 Zeile 8 der „Neuen Lehrpläne" die bei der Versetzung nach Prima bezw. Obersekunda in Geographie und Naturbeschreibung auf Realgymnasien erteilte Censur auch in das Zeugnis der Reife aufgenommen werden.

Die Bestimmung, durch welche der Beginn des griechischen Unterrichts nach Tertia verlegt wird, enthält eine Annäherung an die Ordnung der süddeutschen Staaten. In Elsafs-Lothringen würde man sich längst zum Gleichen entschlossen haben, wenn nicht die Häufigkeit des Wechselverkehrs mit Preufsen eine solche Diskrepanz fast unmöglich gemacht hätte. — Die in den Erläuterungen hervorgehobenen Gesichtspunkte betr. das Verhältnis von Grammatik und Lektüre werden lebhafter Billigung begegnen. Es ist nicht zu leugnen, dafs gerade in der griechischen Grammatik sich der Schulunterricht zuweilen in lächerliche Subtilitäten verstiegen hat, die wir im Hinblick auf den wahren

Zweck und im Interresse der Sache abschütteln müssen. Der französische und englische Schüler (um nur dies zu erwähnen) liest und schreibt keine Accente; wir Deutsche sind seit Reiz und namentlich durch den weitreichenden Einflufs Gottfried Hermanns gewöhnt, die Accente für höchst wichtige Ingredienzien zu halten, obwohl ihr Ursprungszeugnis recht zweifelhaft ist. Noch vor zwanzig Jahren liefs man bei der ersten Deklination sogleich lernen und durch Beispiele üben (!), wie der Genetiv Plur. von ἐτησίαι accentuiert wird, und gab den Unterschied von ἀφύων und ἀφυῶν, von χρήστων und χρηστῶν gewissenhaft an. Das ist wohl jetzt überall beseitigt; aber es bleibt noch genug Ähnliches. Was soll der Schüler mit Ἄπολλον, Πόσειδον, selbst mit τυποῦ, mit mehreren Regeln bei Curtius § 129 und 131[1]), ferner mit manchen Ausnahmen über das Augment und die Reduplikation bei seltenen Wörtern? Der Apparat zur Kenntnis des immerhin doch nicht häufigen Dualis könnte wesentlich verkürzt werden; ebenso einzelne Regeln über die Steigerung. In betreff der Behandlung der Syntax aber habe ich schon lange einen radikalen Antrag auf dem Herzen. Zwar will ich bevorworten, dafs die Syntax von Curtius, welche in den ersten Auflagen an schreienden Mifsständen und Mängeln litt, seit der Mitarbeit von Gerth sich so wesentlich zu ihrem Vorteil verändert hat, dafs ich nach einer genauen Vergleichung mit anderen gangbaren Büchern sie nach Anlage und Ausführung für die beste und zweckmäfsigste zu erklären nicht anstehe; dennoch enthält auch sie noch immer zu viel Stoff, der doch nur in 2 bis 3 Jahren zu bewältigen sein würde. Es versteht sich wohl von selbst, dafs auch ich der Meinung bin, der Lehrer müsse schon bei der ersten Lektüre des Xenophon in Obertertia vielerlei notwendige Hinweisungen ganz ohne Zuziehung einer Grammatik mündlich geben. Ferner hat der Schüler auf dieser Stufe doch schon Latein recht gründlich und auch ziemlich viel Französisch gelernt; wozu soll er da noch Definitionen der allgemeinen Kategorieen, Erläuterungen und Bemerkungen über manche für ihn aus der Praxis selbstverständliche Dinge, endlich die wegen der Sprachverwandtschaft natürliche Konkordanz mit dem Lateinischen breit gedruckt und, was nicht gut ist, oft in ganz andrer Fassung in seiner Grammatik lesen? Wieviel bleibt z. B. von Curtius § 361 übrig, der beinahe drei Seiten einnimmt, wenn wir einen

---

[1]) Ref. bemerkt, dafs er persönlich die griechischen Accente nicht hafst, sondern Gelegenheit gehabt hat, sie anderthalb Jahre lang in Griechenland selbst recht scharf zu üben. Indessen kann er nicht unterlassen beizufügen, dafs ihm seitdem kaum eine Schrift zu Gesicht gekommen ist, worin er nicht bei hundert griechischen Citaten einen Accentfehler gefunden hätte, den einzigen G. Hermann ausgenommen. Merkwürdig ist in betreff der Wörter θεός und ἀδελφός, dafs heutzutage die Vokative davon ὦ θεέ und ἀδελφέ lauten.

tüchtigen Lehrer voraussetzen? und so gehe man weiter und namentlich die Kasuslehre durch; läfst man nur das zum Verständnis der Schriftsteller Notwendige stehen, so wird die Masse sehr zusammenschmelzen. Unser papiernes Zeitalter soll doch die viva vox nicht ganz aus der Schule verdrängen! Schon lange trage ich mich mit dem Gedanken, es müsse eine griechische Syntax für Gymnasialschüler abgefafst werden, die keinen Text von Regeln enthält, sondern lediglich aus einer Sammlung von griechischen Beispielen besteht. Für den Lehrer, aber nur für ihn, möge man Erläuterungen und didaktische Fingerzeige dazu besonders drucken lassen. Dann wird und kann im Griechischen das geübt werden, was vor 10 Jahren der Verfasser der Schrift „Über nationale Erziehung" verkehrter Weise beim Latein forderte, dafs nämlich der Schüler mit Hülfe des Lehrers in gewisser Weise die Regel durch Induktion selbst bilde, indem er sie aus Vergleichung der Beispiele abstrahiere. Solches Verfahren ist möglich nach Erlernung zweier andrer fremden Sprachen, deren Bau mancherlei Analogieen bietet, und zugleich wird dann die Neuheit der Aufgabe, welche den Schüler sich als Entdecker fühlen läfst, und seine Aufmerksamkeit für die Auffindung des Charakteristikums und dessen Einkleidung in Worte in hohe Spannung versetzen. Ein andrer Vorteil für den Lehrer besteht darin, dafs er in der Fassung der Regeln nicht an den Wortlaut eines Buches gebunden ist; er wird mehr diskursiv als dogmatisch verfahren können und wiederum durch die Entwicklung Interesse erregen, wenn er seinen eigenen Weg zu gehen versteht, z. B. bei dem vielbesprochenen Kapitel der hypothetischen Satzformen. Allerdings werden an seine Leistungsfähigkeit gröfsere Ansprüche gestellt, als bei der üblichen Schablone. Ich möchte mir vorbehalten, auf dies ganze Kapitel bei andrer Gelegenheit zurückzukommen.

6. Im Französischen ist nach den neuen Lehrplänen eine Erhöhung von 4 wöchentlichen Stunden, und zwar in Quinta und Quarta möglich geworden. Im Reichslande sind seit 1878 durch Herabminderung für jede Gymnasialklasse drei Stunden festgesetzt, für Prima 2, daneben aber 2 fakultative für mündliche Übungen, also im ganzen 2 bis 4 mehr als in Preufsen. Dieses Mehr aber den preufsischen Schulen anzuempfehlen hat der Unterzeichnete nach seiner diesseitigen Erfahrung wenig Veranlassung, er würde eher für die Wiederherstellung der alten Stundenzahl stimmen. Der deutsche Gymnasialschüler betrachtet, um die Sache rund herauszusagen, das Französische neben dem schwierigeren Latein und dem schöneren Griechischen als ein minderwertiges Fach; die französischen Autoren können dem ernsten Arbeiter sowenig wie dem begeisterten Jünglinge inhaltlich viel Anziehendes bieten, und wenn die Feinheit der modernen Formen ihm noch entgeht, so halte ich das für kein Unglück,

sondern betrachte es als naturgemäfs, dafs der Sinn dafür sich erst später entwickelt. Sophokles und Racine sind aber Inkompatibilitäten; wer Homer und Thukydides zuerst liest, dem tönt das Französische matt und inhaltleer; man kann einmal nicht kräftige Fleischspeise und Zuckerwerk zusammen essen, ohne sich den Geschmack von beiden zu verderben. Daher, meine ich, wird das Französische auf unsern Gymnasien stets eine untergeordnete Rolle spielen müssen (in Bayern lehrt man es nur mit 2 Stunden in Sekunda und Prima); man wird auch, wie die hiesige Erfahrung zeigt, bei einer Vermehrung der Lehrstunden schwerlich bedeutendere Erfolge erreichen. Nach eben derselben Erfahrung sind „die französischen Diktate in den mittleren Klassen zur Gewöhnung des Ohres und zur Befestigung in der Orthographie" für deutsche Schüler wohl meist überflüssig, da diese die ganze französische Sprache ja aus Büchern, also durchs Auge, nicht durchs Ohr lernen und also, weil sie sich die geschriebene Wortform noch vor dem Laute einprägen, verhältnismäfsig selten orthographische Fehler machen, während der französische Knabe, der den Klang lange vor der geschriebenen Form aufgefafst hat, noch geraume Zeit haarsträubende Fehler zu Papier bringt und daher die dictée als eine fast tägliche Arbeit treiben mufs.

7. Mit den zum geschichtlich-geographischen Unterrichte gegebenen Erläuterungen kann man sich durchweg einverstanden erklären. An Stelle der früher gelehrten Universalgeschichte, wie sie noch das weitverbreitete Lehrbuch von Pütz bietet, soll „für die mittlere und neuere Zeit die Geschichte des Vaterlandes, Deutschlands und Preufsens den Mittelpunkt bilden", wie das schon ausdrücklich im Regulativ für Elsafs-Lothringen gesagt ist und thatsächlich allerdings auch wohl schon bisher an vielen preufsischen Gymnasien befolgt wurde. Auch der „mafsvoll bestimmte Kanon der zu erfordernden Jahreszahlen" ist in Elsafs-Lothringen schon i. J. 1871 von dem Unterzeichneten aufgestellt und eingefürt worden; vgl. Amtliche Zusammenstellung S. 75. — Gegen das Übermafs geographischer Einzelheiten ist mit um so gröfserem Rechte gewarnt, als die Vertreter der Geographie auf den Universitäten zum Teil exorbitante Forderungen stellen und ihr Fach als in der Mitte zwischen historischen und Naturwissenschaften stehend gern zum Centrum alles Wissenswürdigen erhoben sehen möchten, während doch auf der Schule dasselbe nur den Rang einer Hülfswissenschaft beanspruchen darf. Das „Zeichnen geographischer Skizzen zu fester Eingrägung des Bildes" wird hier zu Lande eifrig und mit Erfolg betrieben, seit die Herren Dr. Kaufmann und Dr. Maser i. J. 1875 (am hiesigen Lyceum) in ihren zwei Heften „Geographischer Faustzeichnungen" vortreffliche methodische Muster dafür geschaffen haben.

8. Die „Vermehrung der dem mathematischen Unterricht zu widmenden Stundenzahl" in Quinta und Quarta auf 4 Stunden besteht in Elsafs-Lothringen thatsächlich seit 1873, ordnungsmäfsig sind für jede Gymnasialklasse (also auch für Tertia) vier Stunden seit 1878 angesetzt, und zwar auf Grund der Verhandlungen einer Direktoren-Konferenz, zu welcher auch bewährte mathematische und naturwissenschaftliche Lehrer hinzugezogen waren. Aus den Verhandlungen dieser Konferenz, welche gedruckt vorliegen (Strafsburg, bei J. Schneider 1878), ist zu ersehen, dafs übereinstimmend mit den Erläuterungen zu den neuen preufsischen Lehrplänen S. 9 unter e) auch hier zu Lande ohne Erweiterung des obligatorischen Lehrpensums gestattet ist, nach Umständen in Prima die sphärische Trigonometrie oder die Anfänge der Differentialrechnung oder der niederen Analysis durchzunehmen. Auch der unter d) erwähnte geometrische Zeichen — und Anschauungsunterricht in Quinta hatte bei uns Eingang gefunden; ebenso der Wegfall der Algebra in Quarta. Eine sehr wichtige Bemerkung findet sich auf S. 8 der Erläuterungen unter c) ganz unten, wo es heifst: „Da auf dem mathematischen Gebiete schwerer als auf einem andern Lücken im elementaren Wissen und Können sich durch Privatfleifs ersetzen lassen, und da die Schwierigkeit, welche dieser Unterricht in den oberen Klassen zuweilen macht, erfahrungsmäfsig fast ausnahmslos auf elementaren Lücken beruht, so wird gewissenhafte Strenge in der Versetzung zu einer um so dringenderen Pflicht gegen die Schüler." Im gleichen Sinne war von unsrer Direktoren-Konferenz 1877 beschlossen und vom Oberpräsidenten genehmigt worden: „kein Schüler darf zwei Mal hinter einander versetzt werden, falls er zwei Mal hinter einander unter der Mittelnote in der Mathematik hat; die Versetzung nach Prima bei „ungenügend" in der Mathematik, ebenso wie in den anderen Hauptfächern, ist nur in Ausnahmefällen zulässig". Diese Bestimmung wurde jedoch i. J. 1881 von dem damaligen Chef der Unterrichtsabteilung des Ministeriums wieder aufgehoben.

9. Die oft gewünschte, nun in Preufsen eingeführte Vermehrung des physikalischen Unterrichts in Sekunda auf zwei Stunden hat im Reichslande von Anfang an stattgefunden; ebenso ist für Prima daselbst beim Vorhandensein eines geeigneten Lehrers ein einleitender Kursus der Chemie gebräuchlich.

10. Für die Realgymnasien besteht die weittragendste Veränderung des bisherigen Lehrplanes in der Verstärkung des Latein um 10 wöchentliche Stunden. Diese Notwendigkeit ist auch im Reichslande längst gefühlt worden; daher man schon in der anfänglichen Organisation (Regulativ vom 10. Juli 1873) für Sexta und Quinta dem Latein die gleiche Stundenzahl widmete, wie in Gymnasien, nämlich 8 in der Woche. Man ging aber weiter. Elsafs-Lothringen war seit 1873 das erste und einzige deutsche Land, wo die Klassen Sexta und Quinta des Gymnasiums

und des Realgymnasiums ganz denselben Lehrplan führen; siehe § 7 des Regulativs. Welcher Vorteil für die Schüler darin liegt, bedarf keiner Worte. Man würde, wie ich versichern kann, hier schon früher durch Zurückschieben des Griechischen nach Tertia die Einheitlichkeit beider Anstalten auch für Quarta angebahnt haben, wenn nicht, wie oben bemerkt, gerade die bisherige Abweichung in Preufsen daran gehindert hätte. Als man im Herbst 1879 in der pädagogischen Sektion des Philologentages in Trier über die „Einheitsschule" debattierte, wurde von dem Unterzeichneten dieser Thatbestand ausdrücklich erwähnt und der Erfolg der Mafsregel als ein günstiger bezeichnet. Vgl. den in dieser Zeitschrift (1880 S. 206) veröffentlichten Bericht.

11. Die für Realgymnasien und Realschulen sehr angebrachte Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte findet sich auch für Elsafs-Lothringen schon angeordnet in der amtlichen Zusammenstellung S. 77.

12. Die in der ministeriellen Verfügung auf S. 3 in der Mitte betonte Durchführung von Jahreskursen an Stelle von Semesterkursen (sofern nicht Wechselcöten bestehen) ist auch in Elsafs-Lothringen immer vorgeschrieben gewesen.

13. Für höhere Bürgerschulen, d. h. für lateinlose Realschulen, ist in Preufsen jetzt zuerst ein Normallehrplan aufgestellt, was sich daraus erklärt, dafs die altpreufsischen Provinzen bis vor kurzem fast gar keine derartigen Schulen aufzuweisen hatten. In Elsafs-Lothringen wurden nach dem Vorgange der mittel- und süddeutschen Staaten allmählich acht bis zehn solcher Schulen gegründet, deren Einrichtung und Lehrziele nach dem Regulativ von 1873 sich im wesentlichen nur dadurch von dem jetzigen preufsischen Plane unterscheiden, dafs die Prima zweijährigen Lehrkursus hat. Da jedoch die Berechtigung zum einjährig freiwilligen Militärdienst schon nach dem ersten Jahre in Prima erworben werden kann und nur an einer einzigen Schule (der Gewerbeschule in Mülhausen) schwach besuchte Oberklassen (in der Art der preufsischen Oberrealschule) sich erhielten, so ist der thatsächliche Unterschied noch geringfügiger. Seit mehreren Jahren indessen hat sich die Neigung der hiesigen Bevölkerung, allerdings nicht ohne bedeutende Mitwirkung deutscher Lokalbeamten, von diesen Schulen abgewandt, weil in denselben keine „Berechtigung" für den „höheren Staatsdienst" erworben werden könne, den jetzt auch hier viele Leute aus den mittellosen Ständen als die bequemste Laufbahn für ihre oftmals wenig beanlagten Söhne betrachten. Infolge dessen wird ein Teil dieser Realschulen jetzt in Realprogymnasien umgewandelt, was für die Entwickelung eines angemessen gebildeten Bürgerstandes nicht eben vorteilhaft erscheint.

Der Unterzeichnete schliefst mit der Erklärung, dafs er die vollständige und unmittelbare Einführung der besprochenen neuen

preufsischen Lehreinrichtung in die höheren Schulen Elsafs-Lothringens nicht nur für möglich, sondern sowohl aus allgemeinen politischen Gründen, wie nach seiner Ortskenntnis für höchst zweckmäfsig und förderlich hält. Möge das Land, von dem er jetzt nach fast elfjähriger Thätigkeit scheidet, durch die Aneignung deutscher höherer Bildung immer mehr Verständnis für deutsche Art und deutsches Wesen gewinnen, damit die Enkel des gegenwärtig tonangebenden Geschlechtes die Empfindungen Herders verstehen, der i. J. 1771 angesichts der um sich greifenden Verwelschung des Elsafs hier in Strafsburg in den Blättern „von deutscher Art und Kunst" ausrief:

Rede deutsch, o du Deutscher! Sei kein Künstler
In Geberden und Sitten! Deine Worte
Sei'n wie Thaten, wie unerschütterliche
Felsen der Wahrheit!

Strafsburg. Baumeister.

---

## Über ein Hülfsmittel beim Unterricht in der preufsischen Geschichte.

(Aus einem im Gymnasiallehrerverein zu Berlin gehaltenen Vortrage.)

....Eins der wirksamsten Hülfsmittel des Geschichtsunterrichts sind die Bildwerke; — aufser den historischen und geographischen Karten die Porträts, Büsten, Statuen berühmter Persönlichkeiten, die Abbildungen von historisch wichtigen Ortschaften und Gebäuden, auch von Gerätschaften, Münzen u. dergl., wenn man diese Dinge selbst nicht zeigen kann. Hier in Berlin kommen noch die öffentlichen Denkmäler hinzu. Unsere Stadt ist ja überhaupt so reich an Mitteln, den historischen Sinn zu beleben; die Museen, die Sammlungen, selbst die Namen vieler Strafsen und Plätze regen an zu vaterländischen Erinnerungen.

Von den genannten Bildwerken wird nun wohl auch ziemlich allgemein Gebrauch gemacht. Es giebt aber ein anderes, welches überall zu Gebote steht, welches sich sehr gut beim Unterricht in der preufsischen Geschichte verwenden läfst, und welches doch, soviel ich weifs, meist unbenutzt bleibt. Es ist dies das preufsische Wappen; ich meine natürlich das grofse neue Staatswappen von 1873.

Ich weifs aus meiner Erfahrung, dafs eine Erklärung dieses Bildwerks die Schüler in hohem Grade interessiert, und ich glaube, der Gegenstand kann in der Klasse in einer Weise betrieben werden, dafs die Schüler davon ebenso Nutzen, wie Vergnügen haben.

Namentlich bei den Repetitionen in der Prima ist das Wappen ein sehr geeignetes Hülfsmittel. Es bietet Anlafs, den Stoff nach den verschiedensten Gesichtspunkten zu gruppieren;

jedes Wappenfeld eröffnet eine neue Gedankenreihe, und alles einzelne hat doch wieder eine feste und bestimmte Beziehung zum Ganzen und unter sich.

Dabei kommt die Anschauung dem Gedächtnis zu Hülfe, und wo sich dem Schüler ein unbekanntes Bild zeigt oder eine unverstandene Stellung des Bildes, da regt sich in ihm die Neugier, und sie wird zur Wifsbegier, wenn man ihm klar macht und zu Gemüte führt, dafs er als Preufse teil hat an diesem Bilde, dafs es gewissermafsen auch sein Wappen ist, was er da vor sich sieht.

Es empfiehlt sich also, von diesem Bilde in der Schule Gebrauch zu machen. Natürlich nur einen mafsvollen Gebrauch. Hier, wie bei jedem Hülfsmittel hat man sich eben stets gegenwärtig zu halten: einmal — dafs man von einem Mittel nichts mehr erwarten soll, als es seiner Natur nach leisten kann, und zweitens: dafs man das Mittel nicht darf zum Zwecke werden lassen. Innerhalb dieser Schranken aber wird die Wappenkunde uns gute Dienste leisten; — nicht als selbständige Disziplin, aber hülfsweise, gelegentlich, insbesondere am Schlusse des historischen Kursus und dem gereifteren Schüler gegenüber.

Ich erlaube mir nun, von der Art, wie ich für meine Person den Gegenstand in der Klasse behandle, eine Skizze zu entwerfen.

Ich leite ein mit einem Gespräch über Wappen. Ich erinnere die Schüler, dafs sie in ihrem Leben schon hie und da Wappen gesehen haben; — Familienwappen, auf Briefsiegeln, auf Ringen; Staatswappen, an öffentlichen Gebäuden, auf Geldmünzen, auf den Schilden von Hoflieferanten u. s. w. Ich lasse einige beschreiben und berichtige, wo es notthut. Was haben alle diese Wappen gemein? Wie unterscheiden sich die gesehenen Familienwappen von den bekannten Staatswappen? Es ergeben sich Gattungen. Es ergeben sich wesentliche und unwesentliche Merkmale. Wir kommen durch Einteilung des Umfangs und durch Zergliederung des Inhalts zu einer Definition des Begriffs Wappen und im besonderen des Staatswappens. Beispiele zeigen, dafs ein solches Abzeichen eines Staates aufser seiner Hoheit und seinem Range oft auch seine Geschichte symbolisiert.

Sodann gebe ich einen kurzen historischen Bericht von dem Wappenwesen. Diese Bilderschrift entstand zur Zeit der Kreuzzüge; sie ist ein Kennzeichen des romantischen Mittelalters. Ich weise auf die antike Symbolik hin und auf den Einflufs des Orients, namentlich in der Bildung der phantastischen Abzeichen, z. B. der Greifen.

Nachdem so vom Wappen im allgemeinen gehandelt worden, stelle ich das preufsische Wappen an die Tafel. Das bisher im Buchhandel zu Gebote stehende Exemplar ist zu klein; ich bediene mich in der Klasse einer sehr vergröfserten Kopie, welche

ein zeichenkundiger Schüler unaufgefordert angefertigt und der Klasse geschenkt hat[1]).

Ich richte nun die Aufmerksamkeit zuerst auf die Hauptteile: das ist der Schild, das der Helm, die Schildhalter, das Zelt, der Schmuck. Dann teile ich den Schild ein: es ist ein Rechteck, dessen Seiten sich wie 6 zu 8 verhalten, und das durch 5 Parallelen von oben nach unten und 7 von rechts nach links in 6 Pfähle und 8 Balken (wie der heraldische Ausdruck lautet) oder in 48 Felder geteilt ist. Darunter das lange schmale Feld am Fufse des Schildes, welches den geschweiften unteren Rand bildet. Jedes dieser Felder, mit Ausnahme des letztgenannten, ist mit Wappen bedeckt. In der Mitte liegen darauf, jedoch nur zum teil verdeckend, 3 Wappenschilde. Ich gebe an, dafs diese 3 die Mittelschilde heifsen, und alle anderen zusammen den Hauptschild ausmachen. Wir sehen also im ganzen 52 Felder, nämlich 51 mit Wappen und eins ohne ein solches.

Die Lage und Stellung, fahre ich fort, ist nicht willkürlich, nicht gleichgültig, sondern hat ihre bestimmte Bedeutung. Es giebt hier eine Regel: jeder Platz hat seinen Rang. Die vornehmste Stelle ist die Mitte. Zuerst kommen die Mittelschilde; dann der übrige Schild. In diesem aber geht die obere Reihe der unteren voran, sowie in jeder Reihe die Mitte den Seiten und unter diesen paarweise die rechte der linken. Es findet sich gewöhnlich sofort unter den Schülern ein geschwinder Kopf, der nun die Reihenfolge mit Hülfe des Zeigestocks angiebt.

Ich wende mich dann zur Betrachtung der einzelnen Felder. Da ist in der Mitte des Ganzen, an der sogenannten Herzstelle des Schildes, der schwarze Adler des Königreichs Preufsen, desjenigen Landes, welches bis vor kurzem eine einzige Provinz bildete, mit der Hauptstadt Königsberg; des Landes, nach welchem der Staat und wir alle als Staatsbürger den Namen haben. Schwarzer Adler im weifsen Felde. Was bedeutet der Namenszug FR auf seiner Brust? Die schwarz-weifsen Farben, woher kommen sie uns? Ich erinnere an den deutschen Orden, an jene Rittermönche im weifsen Mantel mit schwarzem Kreuz, deren Hochmeister den deutschen Reichsadler im Siegel führte, weil er ihm vom Kaiser verliehen worden war. Wer war dieser Kaiser? Welche Beziehung besteht also zwischen den Hohenstaufen und dem preufsischen Staatsbanner? Es wird die Geschichte des deutschen Ordens kurz rekapituliert; es wird auch das Andenken der alten Preufsen erneuert.

Hier sei mir eine Abschweifung vom Schulkatheder gestattet. Der Herausgeber des bisher von mir benutzten Bildwerks, Herr Professor Schmidt in Breslau, hat demselben eine Erläuterungs-

[1]) Eine grofse Schulausgabe des Wappens nebst Textbuch von Pierson erscheint jetzt bei Winckelmann und Söhne in Berlin.

schrift beigegeben (Breslau bei Maruschke 1877), die nicht frei von Fehlern ist, und einer der Irrtümer oder vielmehr der Mängel geht mich besonders an. Er erweist mir nämlich die Ehre, mich ad vocem des Namens Preufsen zu citieren; leider aber in einer Weise, die mich zu einem Protest nötigt.

Er sagt Seite 4 dieser Schrift: „die alten Preufsen d. i. Porussen, die bei den Russen wohnenden, nach Pierson: die um den Russ herum wohnenden".

Der Sachverhalt ist folgender. Vor 20 Jahren herrschte in altpreufsischen Dingen noch ziemlich allgemein die Autorität des Königsberger Gelehrten Johannes Voigt. Ihm folgend pflegte man den Namen Preufsen von Porussen abzuleiten und das Wort, mit Hinweis auf die Analogie von Pomoren, Polaben u. s. w., so zu erklären, dafs es entweder die bei den Russen oder die an der Rusna, das ist dem kurischen Haff, und am Russ Wohnenden bedeute. Mir, der ich dies ebenfalls in Königsberg gelernt hatte, gefiel die zweite Alternative besser, und ich nahm diese denn auch in die, 1865 erschienene, erste Auflage meiner preufsischen Geschichte auf. Darauf bezieht sich nun wahrscheinlich Schmidt. Allein wenige Jahre später, nämlich schon 1869, habe ich in einer hier in Berlin erschienenen und Elektron betitelten Schrift selber nachgewiesen, dafs die Voraussetzung — nämlich der Stamm laute Porussen — nicht richtig ist, dafs diese Form des Namens vielmehr urkundlich gar nicht belegbar, dafs die Nebenform „Borussi" eine sehr späte, aus Mifsverständnis entstandene, und dafs die einzig begründete und im ganzen Mittelalter übliche Form Pruzzi, Prussi oder Pruteni heifst. Der Z-laut oder das harte S derselben herrscht vor in den deutschen Urkunden und Chroniken, das weiche S oder der T-laut in den slawischen. Die Ordensmünzen haben Prusia; der altpreufsische Katechismus Prusi. Erst Erasmus Stella um 1500 brachte die Form Borussi auf; vermutlich dachte er an den Borysthenes und an die Borusker des Ptolemäus.

Darüber also kann gar kein Zweifel sein und besteht auch wohl bei niemandem mehr, dafs der Erklärung des Namens Preufsen nur das Thema Prus oder Prut zu Grunde gelegt werden darf. Wie die Erklärung ausfallen wird, ist freilich eine andere Frage. Ich habe in der zuletzt genannten Schrift das Wort von dem litauischen Stamm Prot herzuleiten gesucht, welcher Erfahrung, Einsicht bezeichnet, und habe darauf hingewiesen, dafs unter den heidnischen Preufsen nahe dem kurischen Haff eine alte Kultusstätte bestand, von der die stammverwandten Nachbarvölker Orakelsprüche holten. Der Name möchte also wohl auf dies Verhältnis Bezug haben, und Pruzzen die in religiösen Dingen Erfahrnen und Wissenden bedeuten. Von der Priesterschaft wäre dann der Name auf das ganze Volk übergegangen.

Indessen das Feld der Namenforschung ist ein sehr unsicherer Boden, und in diesem Falle hat man es über Konjekturen

nicht hinausgebracht. Meine Erklärung des Namens ist auch nur eine Konjektur. Wenn ich sie festhalte, so geschieht es, weil sie mir immerhin annehmbarer scheint, als die andern Vermutungen, die über den Gegenstand bekannt geworden.

Zeufs erinnerte an das polnische prisni die Nächsten, die Brüder. Aber wie sollten die Polen dazu gekommen sein, ein Volk, das ihnen weder stammverwandt war noch näher als andere grenzte, so zu nennen? Andere Etymologen wiesen auf das polnische protza die Schleuder hin. Allein die Schleuder war gar nicht die auszeichnende Waffe der Preufsen; eher hätte man sie Keulen- oder Knüttelmänner heifsen können. Ich übergehe, was man sonst noch an Hypothesen hier vorgebracht hat, und kehre zu meinem Thema zurück.

In die Schule gehören Konjekturen nicht. Ich beschränke mich dort bei der Erklärung denn auch auf das allgemein Anerkannte und Feststehende. Schon aus diesem Grunde verweile ich bei der Besprechung der altpreufsischen Altertümer nicht allzulange. Aber ich hebe hervor, dafs wir uns des Namens jener tapfern und menschenfreundlichen Nation nicht zu schämen haben, jenes kleinen Volkes, das 50 Jahre lang der Übermacht widerstand, und von dem ein deutscher Chronist, Adam der Breme, bezeugt, er, der christliche Priester, von einem heidnischen Volke:

'Pruzzi homines humanissimi qui obviam tendunt ad auxiliandum his, qui in mari periclitantur, vel qui a piratis infestantur; . . . . . multa possent ex illis dici laudabilia in moribus, si solum Christi fidem haberent'.

Längere Zeit als diese Dinge nimmt die Wiederholung der Thaten des deutschen Ordens, dann der Bemühungen des Hauses Hohenzollern um den Besitz Preufsens, endlich der Kämpfe des grofsen Kurfürsten um die Souveränität in Anspruch.

Man hat empfohlen, in der Geschichte unseres Staates nicht, wie es bei uns hergebracht ist, von der Mark Brandenburg auszugehen, sondern von dem Lande Preufsen. Und wahr ist ja, dafs letzteres im Mittelalter eine unvergleichlich reichere Geschichte hatte. Auch wird man aufserhalb Brandenburgs wenig Grund haben, jenen Rat in der Schule nicht zu befolgen. Wir aber, die wir eine brandenburgische Jugend unterrichten, werden doch wohl vorziehen bei der alten Reihenfolge zu verbleiben, weil eben die Geschichte der Mark für unsere Schule eine besondere Wichtigkeit hat. Und wenn der Brandenburger geltend macht, dafs der eigentliche Gründer des preufsischen Staates der grofse Kurfürst ist, dafs der Kern und Schwerpunkt seiner Monarchie in der Mark lag, und dafs die Mittel an Gut und Blut zur Erwerbung und Behauptung Preufsens den Hohenzollern hauptsächlich aus der Mark kamen, so wird man ihm immerhin zugeben dürfen, dafs seine engere Heimat auf ihren alten Namen als Wiege unseres Staates allerdings ein Recht hat.

Im Wappen nimmt sie die Ehrenstelle neben dem preufsischen Abzeichen ein. Da sehen wir den roten Adler Brandenburgs; auf der Brust das goldene Zepter; über dem Schilde den Kurhut. Was bedeutet der rote Adler? Es wird an das Verhältnis des Markgrafen zu Kaiser und Reich einerseits, zu den Wenden anderseits erinnert. Die Kämpfe an der Elbe und Havel von der Gründung der Nordmark, von Heinrich dem Sachsen, Otto dem Grofsen, Gero, bis zu den Askaniern, werden berührt; die Germanisierung der Mark von Albrecht dem Bären bis zu Waldemar genauer betrachtet. Das Zepter bedeutet die Erzkämmerer-Würde. Der Kurhut veranlafst eine Besprechung der goldenen Bulle. Es werden die Markgrafen und Kurfürsten von Brandenburg von 1134 bis 1701 abgefragt. Dann folgt der Hinweis darauf, dafs der rote Adler Brandenburgs bei Warschau, bei Fehrbellin und über das gefrorene Haff dem Siegeslaufe des grofsen Kurfürsten voranflog, und dafs er auch in den Wimpeln einer brandenburgischen Flotte über ferne Meere zog.

Das dritte Feld, die sogenannte Nabelstelle des Schildes, nehmen die vereinten Wappen des Burggrafentums Nürnberg und der Grafschaft Hohenzollern ein: oben ein schwarzer Löwe im goldenen Feld (Nürnberg), unten ein weifs und schwarz geviertes Feld (Hohenzollern). Hier ist vom Ursprung unserer Dynastie, und wie sie in die Mark kam, zu sprechen; von den Anstrengungen Friedrichs I. und II., Fufs zu fassen und Ordnung zu schaffen; und von dem Hausgesetz des Albrecht Achilles.

Nun verlassen wir die Mittelschilde und gehen über zum Hauptschild. Die vornehmste Stelle in der obersten Reihe hat Schlesien inne, welches als souveränes Herzogtum erworben ward. Mit Recht hat man es die Perle in der Hohenzollern-Krone genannt. Es ist die gröfste und volkreichste Provinz; es ist die schwere Errungenschaft Friedrichs des Grofsen. Drei Kriege hat er darum geführt; einen mit fast ganz Europa. Der siebenjährige Krieg ist das Heroenalter Preufsens; er schaffte dem Staate auch die Grofsmachtstellung. Nach welchem Plane und mit welchen Mitteln hat Friedrich der Grofse diesen Kampf geführt? Wer waren seine Gegner? Wer seine Gehülfen? Welche Thaten sind von Schwerin, Seidlitz und den anderen Helden, deren Bildsäulen auf dem Zietenplatz in Berlin stehen, zu rühmen? Bei dem Kreuz auf der Brust dieses Adlers gedenken wir der Mongolenschlacht und Heinrichs des Frommen. Das bringt uns auf die Piasten und auf die Erbansprüche Brandenburgs, welche dann Friedrich der Grofse durchsetzte.

Das nächste Feld zeigt das Wappen des Grofsherzogtums Niederrhein: einen schwarzen Adler, auf dessen Brustschild ein Silberband durch grüne Au zieht. Es ist der Rhein, — Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze. Das wurde 1813 bis 1815 zum Teil, 1870 und 1871 vollständig ausgemacht. Rückblick auf

die Jahrhunderte langen Kämpfe zwischen Frankreich und Deutschland. Die Raubkriege Ludwigs XIV., dann Napoleons; darauf Erörterung des Begriffs Niederrhein, geographisch und historisch. Frage nach dem kurrheinischen Kreise; nach der Kreiseinteilung Maximilians I.; nach den Erzstiftern im Rheinland.

Das Grofsherzogtum Niederrhein ist eine Schöpfung von 1815; ebenso das gegenüber verzeichnete Grofsherzogtum Posen. Der posensche schwarze Adler hat auf der Brust den weifsen Adler Polens. Wie kam es, dafs dieses Reich zu Grunde ging? Was hat Preufsen für die Kultur seiner polnischen Landesteile gethan? Welchen Anteil hatte das posensche Armeekorps 1866 an den Siegen unsers Heeres?

Es folgt der Rautenkranz des Herzogtums Sachsen. Auch dieser kam infolge des Wiener Kongresses ins preufsische Wappen. Wir sprechen von der Familie Wettin, aus der unsere Kaiserin ist; von Ernestinern und Albertinern; vom Kurkreise Wittenberg, wo die Reformation ihren Anfang nahm; von der verschiedenen Ausdehnung des Begriffs Sachsen. Welche Grenzen hatte das alte Sachsenland?

Dies leitet über auf das achte und neunte Feld: die Herzogtümer Westfalen und Engern. Jenes durch ein weifses Rofs in rotem Felde, dieses durch drei rote Hörner bezeichnet. Das niedersächsische Pferd bringt die Sage von Hengist und Horsa in Erinnerung. Der Name Engern wird von den Angrivariern hergeleitet. In diesen Gegenden war die Hermannsschlacht; hier kämpfte Wittekind mit Karl dem Grofsen.

Den Ehrenplatz in der zweiten Reihe hat der rote pommersche Greif. Was ist ein Greif? Wie lange und wie schwer haben doch die Hohenzollern nach dem Besitze dieses Küstenlandes gerungen! Stück für Stück brachten sie es herbei; 1648, 1720, 1815. Aber die pommersche Kernkraft hat ihnen auch reich gelohnt. Friedrich der Grofse rühmt ja in seinem Testamente die pommersche Nation als eine Hauptsäule des Staates. Sehr mit Unrecht hat Napoleon I., unser Volk verkleinernd, gesagt, den siebenjährigen Krieg habe nur Friedrich der Grofse geführt und gewonnen. Die Brandenburger und Pommern haben damals so viel geleistet, wie nie ein Volk. Am meisten die Bauern und die Edelleute. Der märkische und pommersche Adel hat damals sein Blut in Strömen für den Staat vergossen. Es fielen im siebenjährigen Kriege z. B. 19 von Kameke, 20 von Belling, 54 von Kleist.

Jetzt gewahren wir den blauen Löwen des Herzogtums Lüneburg. Er repräsentiert im preufsischen Wappen das 1866 annektierte Königreich Hannover. Die Wiederholung richtet sich auf Heinrich den Löwen, der wie ein König im nordöstlichen Deutschland waltete und um die Germanisierung dieser Gegenden grofse Verdienste hat. Wie sind die Häuser Hohenzollern und

Welf verschwägert? Inwiefern können die Hannoveraner die preufsischen Ehren des siebenjährigen Krieges zum Teil auch für ihre Ahnen in Anspruch nehmen? In der Heldengallerie unseres Staates nimmt Prinz Ferdinand von Braunschweig einen hervorragenden Platz ein.

Rechts und links von diesen Feldern stehen die Wappen der ebenfalls 1866 annektierten Herzogtümer Holstein und Schleswig; dort das holsteinsche Nesselblatt, hier die beiden, über einander gehenden, blauen Löwen Schleswigs. Die Nessel ist das Abzeichen Adolfs von Schauenburg gewesen; daneben gewahrt man drei Nägel. Es sollen Nägel vom Kreuze Christi sein, die der Schauenburger aus einem Kreuzzuge heimgebracht. Im ganzen haben die Norddeutschen mehr gegen ihre heidnischen Nachbarn, gegen die Wenden, Preufsen und Litauer, das Kreuz genommen. Die Elbherzogtümer haben alte Beziehungen zu uns; der Kampf gegen die Dänen ist von Brandenburg frühzeitig aufgenommen und lange geführt worden. Haben nicht die Askanier die dänischen Waldemare abgewehrt? Hat nicht der grofse Kurfürst Hamburg vor der Dänenherrschaft gerettet? Der Gegensatz zu Dänemark veranlafste unter Friedrich Wilhelm IV. die Gründung der preufsischen Flotte. Der Krieg von 1864 war der Anfang zur Gründung des preufsisch-deutschen Reiches. Wie waren aber die Elbherzogtümer an Dänemark gekommen? Was bedeutete der Satz: „op ewig ongedeelt"?

Die dritte Reihe fängt heraldisch in der Mitte an mit dem goldenen Löwen von Geldern. Hier wird der spanische Erbfolgekrieg wiederholt, wo die schwarz-weifse Königsfahne ihre ersten Lorbern empfing, und Leopold von Dessau sich zum Feldherrn bildete. Daneben sieht man die goldenen Lilienstäbe von Kleve, und zur Rechten und Linken den schwarzen jülichschen und den roten bergischen Löwen. Sie veranlassen auf den jülichschen Erbfolgestreit und den Vertrag von Xanten einzugehen. Bei dem Namen Kleve wird beiläufig nach dem Schwanenritter Lohengrin gefragt; bei dem Namen Berg nach Lage und Hauptstadt dieses Landes.

Die beiden Endstellen dieser Reihe zeigen den rotgrünen Greif des Herzogtums Wenden und den schwarzen Greif des Herzogtums Kassuben. Name und Ort werden erklärt, dann von Jülin (dem fabelhaften Vineta), von dem Kolberg Nettelbecks und Gneisenaus, von Danzig, der ehemaligen Hauptstadt Pomerellens, und vom wendischen Quartier der Hansa gesprochen.

Es ist richtig, dafs in den Adern des preufsischen Volks gar mancher Tropfen slawischen Blutes fliefst. Aber diese Mischung des deutschen Bluts mit dem wendischen hat Gutes erzeugt. Alle grofsen Nationen sind Mischvölker; die Engländer, die Franzosen, die Nordamerikaner. Bei den Preufsen brachte die Mischung den staatbildenden und staaterhöhenden Sinn hervor, der dem reinen

Germanentum fehlt, welches vielmehr zum Individualismus neigt und zum Partikularismus. Darum steht auch Preufsen an der Spitze Deutschlands und hat es politisch geeint.

In der vierten Reihe das Herzogtum Krossen (schlesischer Adler, doch ohne Krone und Kreuz); erinnert an Johann Cicero und Albrecht Achilles; daneben der weifse Pferdekopf von Lauenburg; giebt Anlafs, von der Bedeutung des Pferdes im Kultus und Leben der alten Niedersachsen zu reden.

Aber wie kommt der schwarze Büffelkopf von Mecklenburg in unser Wappen? Er gehört hierher kraft der Anwartschaft auf den Besitz dieses Landes, welche Friedrich der Eiserne 1442 erwarb. Die Wichtigkeit des Anwartschafts-Rechtes wird an Beispielen gezeigt.

Die beiden nächsten Wappenbilder sind fast gleich: ein in Silber und Rot gestreifter Löwe — das Symbol der Landgrafschaft Hessen; und derselbe Löwe mit umgekehrter Reihenfolge der Farben — das Abzeichen der Landgrafschaft Thüringen. Die beiden Fürstentümer waren bis zum Tode Heinrich Raspes mit einander vereinigt, und das Haus Brabant, welches in Hessen succedierte, behielt das alte Wappen bei. Beide Länder haben in grofsen Epochen der deutschen Geschichte wichtige Rollen gespielt; Hessen zur Zeit Luthers, unter Philipp dem Grofsmütigen, da es gleichsam das Schwert der Reformation war, wie Sachsen der Schild; und Thüringen in den Blütezeiten unserer Litteratur.

Die Zinnenmauer des Markgrafentums Oberlausitz und in der folgenden Reihe der rote Stier der Niederlausitz verweisen, jene auf die Städtegründungen, dieser auf den Landbau der ersten deutschen Ansiedler. Lange war die Lausitz ein Zankapfel zwischen den Beherrschern Böhmens, Brandenburgs und Sachsens. Es wird an Kaiser Karl IV. und weiter an den Prager Frieden von 1635 erinnert.

Nun folgt das Jägerhorn des Fürstentums Oranien. Es wird nach Wilhelm III. und nach den Hugenotten gefragt. Hier ist die grofse Stellung zu betonen, welche die Hohenzollern als Beschützer der Protestanten des Kontinents einnahmen; anderseits der Vorteil, den die Refugiés dem Staate brachten; ihr Einflufs auf die gewerbliche Betriebsamkeit in den Marken. Es finden sich in der Klasse nicht selten Schüler, welche von der französischen Kolonie abstammen. Sie haben noch besonderen Grund, das Potsdamer Edikt von 1685 zu citieren, welches die schöne und tapfere Antwort des grofsen Kurfürsten auf die Dragonaden Ludwigs XIV. war.

Wir blicken nun auf das Wappenbild Rügens; hinter roten Stufen ein schwarzer Löwe. Hier wurde Ernst Moritz Arndt geboren. Wir erinnern uns bei seinem Namen auch an die anderen Dichter und Denker des Befreiungskrieges.

Das nächste Wappen zeigt den Jungfrauenadler von Ostfries-

land. Das ist ein Adler mit dem Kopf und der Brust eines Mädchens: die Harpye des Hauses Cirksena, welches 1744 ausstarb. Wie schnell war Friedrich der Grofse bei der Hand, auf dieser Nordseeküste sein Banner aufzupflanzen! Auch hier hatte ihm der grofse Kurfürst vorgearbeitet. Wann ging Ostfriesland wieder verloren, und wie kam es, dafs es erst 1866 von neuem preufsisch wurde?

Die neun folgenden Wappen bezeichnen sämtlich säkularisierte Bistümer, jetzt Fürstentümer. Das goldene Kreuz von Paderborn, mit dem pyrmontschen Ankerkreuz zum Zeichen der Anwartschaft. Das weifs-rot in die Länge geteilte Feld von Halberstadt. Der goldene Querbalken von Münster. Die beiden Schlüssel Mindens. Das rote Wagenrad von Osnabrück. Das rot-gelbe Feld Hildesheims. Das schwarze Nagelspitz-Kreuz Verdens, das silberne Kreuz Kamins und das gewöhnliche schwarze Kreuz Fuldas. Hier werden Fragen aus der Geschichte der Reformation und des dreifsigjährigen Krieges erörtert. Was ist unter Säkularisierung zu verstehen? Was heifst geistlicher Vorbehalt? Wer führte die Reformation in Brandenburg ein? Wer in Ostpreufsen? Über das Sprichwort: Unter dem Krummstabe ist gut wohnen. Verdienste der Geistlichkeit im Mittelalter um die Kultur. Ursachen der Reformation. Sodann wird der westfälische Frieden besprochen und auf die Greuel des dreifsigjährigen Krieges ein Rückblick gethan. — Bei Verden ergiebt sich die Anmerkung, dafs Schwedens Gebiet durch diesen Besitz am weitesten nach Deutschland hinein reichte; es war 1648 auf dem Höhepunkte seiner Macht. Wie die Dänen, so hat Brandenburg-Preufsen auch die Schweden aus Deutschland hinausgedrängt.

Bei Fulda wird nach Bonifacius, dem Apostel der Deutschen, gefragt.

Zunächst folgt nun das Fürstentum Nassau: ein goldener Löwe in blauem Felde. Die Krone auf dem Haupte des Löwen erinnert an Kaiser Adolf. Aber wichtiger ist uns ein anderer Sohn Nassaus, der Freiherr von Stein. Es werden die Hauptstücke der Stein-Hardenbergschen Gesetzgebung aufgezählt.

Bei den übrigen Feldern ist weniger bedeutendes anzumerken. Der schwarze Querbalken im goldenen Felde stellt das Fürstentum Mörs vor, welches 1702 aus der oranischen Erbschaft erworben wurde. Die schwarze Henne auf grünem Hügel die Grafschaft Henneberg, 1815 aus sächsischem Besitz überkommen. Der rotweifs geschachte Querbalken die Grafschaft Mark. Die drei roten Sparren die Grafschaft Ravensberg. Dann die Wappen von Hohenstein (rot-weifs geschachtes Feld), Tecklenburg (drei rote Herzen) und Lingen (ein goldener Anker). Namhafter ist die Grafschaft Mansfeld (sechs rote Rauten in silbernem Felde) — die Heimat Luthers und des Kriegers Ernst von Mansfeld.

Bei Sigmaringen (ein Hirsch) und Veringen (drei Hirsch-

hörner) wird kurz von der fürstlichen Linie Hohenzollern gehandelt, die 1850 ihr Land an Preufsen abtrat. — Bei dem letzten Wappenbilde — silberner Adler in rotem Felde —, dem Abzeichen der Stadt Frankfurt am Main, ist von der Wahl und Krönung der alten Kaiser, von der politischen Stellung der deutschen Reichsstädte und sodann von Goethe die Rede.

Das leere rote Feld, welches den unteren Rand des Schildes erfüllt, heifst das Regalienfeld oder die Blutfahne. Was versteht man unter Regalien? Worin bestand der Blutbann?

Die Schildhalter, von denen der eine die königlich preufsische, der andere die kurbrandenburgische Fahne trägt, können an die Kolonisation, an die Kulturarbeit erinnern, welche zwischen Elbe und Memel zu verrichten war. Mit dem Schwerte, aber auch mit dem Pfluge und mit dem Kreuze ist dieses weite Land erobert worden.

Die Ordensketten, die von dem Schilde herabhängen (der schwarze Adlerorden, der rote Adlerorden, der königliche Hausorden von Hohenzollern und das Band des Kronenordens), geben Anlafs zu einer Besprechung der Devisen: Suum cuique; Gott mit uns; Vom Fels zum Meer; und es knüpft sich daran eine Zusammenstellung anderer prägnanter Aussprüche unserer Regenten. Vom grofsen Kurfürsten ist das Wort charakteristisch: „Wenn des Nachbars Haus brennt, gilts dem eigenen; ich habe verschworen, neutral zu sein.“ — Wer war doch der athenische Gesetzgeber, der den Bürgern gebot, Partei zu nehmen? Tua res agitur. — Denkwürdig ist auch des grofsen Kurfürsten Wort, durch welches er Hamburg vor den Dänen rettete. Er liefs, wie Pufendorf meldet, dem Dänenkönig sagen: Electori perinde fore, Hamburgum an Berolinum oppugnetur. — Denkwürdig ferner sein schmerzliches 'Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor' beim Friedensschlufs von Saint-Germain. — Dann das bezeichnende Wort Friedrich Wilhelms I.: Ich stabiliere die Souveränité wie einen rocher de bronce. Und von Denksprüchen Friedrichs des Grofsen seine Toleranzordre, seine Definition des Königs als des ersten Dieners des Staates und so manche andere, die gelegentlich gemerkt werden müssen.

Zuletzt wird das Wappen mit Kreide an der Wandtafel reproduziert, die Bilder dabei nur angedeutet, aufserdem aber auf jedes Feld der Anfangsbuchstabe, respektive die Anfangsbuchstaben des Landesteils gesetzt.

Nun aber, nachdem das Wappen im einzelnen durchgenommen worden, mufs der Stoff noch nach anderen Gesichtspunkten, als der heraldischen Reihenfolge, betrachtet und behandelt werden. Wir fassen die Einzelnheiten zunächst nach der geographischen Lage zusammen. Wie verteilen sich diese Felder hier auf die 12 Provinzen des Staates? Daraus ergiebt sich dann die Antwort auf die Frage: Wie sind unsere Provinzen historisch entstanden?

eran schliefst sich eine Abgrenzung der Armee-Corps-Bezirke. — rauf folgt eine Zusammenstellung in chronologischer Ordnung. — chdem so das ubi? und quando? das quis? und quid? erledigt rden, enden wir mit den Fragen: cur? quomodo? quibus auxiliis?

Der Rückblick auf den Entwickelungsgang und das Wachstum eufsens lehrt, wieviel Mühe und Arbeit der Fürsten und des lkes dieser stolze Bau gekostet; wie Generation auf Generation ran gearbeitet, und wieviel Grund wir haben, das Vermächtnis r Väter hoch und wert zu halten. — Wir erkennen ferner aufs utlichste in dieser Geschichte den Triumph der sittlichen und tellektuellen Kräfte über die Ungunst der Natur und sehen in eser Staatsschöpfung ein politisches Kunstwerk, dessen Studium gleich belehrt, erfreut und erhebt.

Es bleibt übrig, das Verhältnis des Preufsentums zum Deutschm zu erörtern. Im Wappen des Deutschen Reiches, welches jeder Schüler vor sich hat, wenn er ein Geldstück in die nd nimmt, sieht man den deutschen Reichsadler. Auf der ust hat derselbe den preufsischen Königsadler, und dieser wieder igt im Herzschild das Wappen von Hohenzollern. Das bedeutet: ser neues deutsches Reich ist durch Preufsen gegründet worden, d der preufsische Staat durch die Hohenzollern. — Es beutet zugleich, dafs wir in zweierlei Verstande eine Nationalität ben: eine engere, die preufsische, — eine weitere, die deutsche. e Unterschiede von Staat und Reich, von deutschem Volkstum d preufsischer Staatsangehörigkeit werden dargelegt; auf die eufsische Nationalkokarde einerseits, auf die deutsche Nationalteratur anderseits Bezug genommen. — Wir begreifen und hlen, dafs wir stolz sein dürfen auf die preufsische Geschichte d stolz auf die deutsche Litteratur; und wir kommen zum hlufs: dafs wir zugleich gute Preufsen sein sollen und gute utsche.

In dieser Weise etwa kann meines Erachtens von dem Wappen im Unterricht ein Gebrauch gemacht werden, der sich belohnt. versteht sich von selbst, dafs man damit nicht anfangen, sondern den wird. Erst mufs der Geschichtskursus in der gewöhnlichen eise, nach der Reihenfolge, die der Leitfaden angiebt, durchmacht sein. Dann aber kann die Anwendung des Wappens ntreten. Es wird in die Form der Repetition eine angenehme d nützliche Abwechselung bringen.

Berlin. W. Pierson.

---

## och einmal die Consecutio temporum der abhängigen Fragesätze.

Amtliche Schwierigkeiten haben K. Göbel veranlafst, im bruar-Hefte dieser Zeitschrift (S. 163) „gegen das Resultat einer n mir im Januar-Hefte des Jahres 1876 veröffentlichten Ab-

handlung Verwahrung einzulegen." Es ist dabei nicht seine Absicht gewesen, „die Frage zu entscheiden, die in eines der schwierigsten und auch dunkelsten Gebiete der lateinischen Syntax gehört." Von einer anderen Publikation in dieser Zeitschrift, in welcher ich denselben Gegenstand behandelt, hat er, wie es scheint, keine Kenntnis genommen. Ich schliefse das aus dem Umstande, dafs er in seinem Aufsatze dieselben Gesichtspunkte ohne neue Begründung vorträgt, zu welchen ich dort Stellung genommen habe. Zu einer Wiederaufnahme der wissenschaftlichen Untersuchung bietet mir also der Aufsatz von K. Göbel keine Veranlassung. Die Entschiedenheit seiner Aufstellungen mag folgende thatsächlichen Bemerkungen entschuldigen.

Im Jahre 1876 hatte ich das Resultat meiner Untersuchungen in folgende Worte zusammengefafst: „Auch die indirekten Fragesätze haben die freiere Consecutio der Folgesätze; nach einem Praeteritum des regierenden Satzes kann das Tempus des abhängigen Satzes sich auch nach der jeweiligen Gegenwart des Redenden bestimmen." Kurz vorher bemerkte ich: „dafs die freiere Consecutio bei indirekten Fragesätzen nicht so breit zur Geltung kommt, wie bei Konsekutivsätzen, liegt in der Natur der Sache ebenso, wie die Seltenheit dieser Erscheinung bei Finalsätzen. Es wiegt hier eben, um diesen Ausdruck zu wiederholen, eine subjektiv-oblique Auffassung vor, bei Finalsätzen ist sie fast die allein berechtigte." Ähnlich lehrt Lattmann in der mir vorliegenden 4. Auflage seiner „Kurzgefafsten lateinischen Grammatik" (1877) § 123, 4: „a) Nach einem Perf. historicum findet, namentlich in indirekten Fragesätzen, öfters präsentische Consecutio statt, wenn der Redende den Gedanken vom Standpunkte der Gegenwart betrachtet. In diesem Falle schliefst das Perf. historicum jedoch meistens zugleich die Bedeutung eines Perf. praes. in sich ein, selbst wenn es durch temporale Bestimmungen zunächst deutlich als Perf. hist. gekennzeichnet ist („Prägnanz"). b) Umgekehrt findet sich nach einem Präsens präteritale Consecutio, wenn der Redende den abhängigen Satz vom Standpunkte der Vergangenheit auffafst." In der 24. Auflage der Grammatik von Ellendt-Seyffert (1881) folgt § 244 1) auf die gangbare Regel von der Consecutio der Folgesätze als Anm. 1 Folgendes: „Dasselbe gilt auch von Kausal-, Konzessiv- und nicht finalen Relativsätzen. Ebenso können indirekte Fragesätze, wenn sie von einem Perfekt abhängig sind, in den Coni. Perf. treten. 2) Nach jedem Nebentempus kann in einem indirekten Fragesatze ein Coni. Praesentis oder Perfecti eintreten, wenn die Handlung des Nebensatzes ausdrücklich als bis in die Gegenwart des Sprechenden sich hineinerstreckend bezeichnet werden soll." In der „Ausführlichen Grammatik" von Kühner (1878) aber finden sich II § 181, 4 folgende Aufstellungen: „Auf eine historische Zeitform: Imperf., Perf. historicum, Plusquamperfectum folgt in gewissen Fällen der Konjunktiv

ies Haupttempus. a) Der Nebensatz wird nicht auf den Haupt-
z, sondern auf die Gegenwart, d. h. das Urteil des Redenden
togen. — Bei den Klassikern sind solche Beispiele selten, erst
t Livius werden sie häufig. b) Die Folgesätze sind nach histo-
schen Zeiten entweder den allgemeinen Regeln der Conse-
io temporum unterworfen, oder sie werden auf die Gegenwart
s Redenden bezogen. — Diese letztere Consecutio temporum
t sich erst in der klassischen Zeit entwickelt, ist aber hier
ch selten, häufig nur bei Cornelius Nepos, unter den Späteren
sie bei Sueton sogar häufiger als die gewöhnliche. c) Nicht
ten folgt auf eine historische Zeitform im Hauptsatze der Kon-
ktiv eines Haupttempus im Nebensatze, so dafs der Nebensatz
ht auf die Zeitsphäre des Hauptsatzes, sondern unmittelbar auf
Gegenwart des Redenden bezogen wird." K. Göbel aber be-
uptet: „Die indirekten Fragesätze sind wie die Finalsätze zu
bjektiver Natur, als dafs sie von der Beziehung auf das Subjekt
gelöst und in ein absolutes Tempus gesetzt werden könnten."
s eben war zu beweisen.

K. Göbel bemerkt: „2) folgt auf das Perf. histor. in ab-
ngigen Fragesätzen das Präsens nicht, sondern es geht alsdann
ien Zeiten vorher. 3) ist dasselbe der Fall mit dem Perfekt
Nebensatze und einem Imperfekt im Hauptsatze." Darauf er-
dere ich: Ob Präsens oder Perfektum im Konjunktive folge,
von mir nicht bestimmt worden. Ich habe nur behauptet,
s nach Praeteritis im regierenden Satze auch in indirekten
ngesätzen die präsentische Consecutio eintreten könne. Auf
ierendes Perfektum gehe ich nicht weiter ein, bin aber auch
t noch der Meinung, dafs an vielen Stellen die Grammatiker
regierendes Perfektum nur darum für ein Perfect. praes. oder
icum erklärt haben, weil im abhängigen Satze präsentische Con-
ntio eintritt. Auch jetzt noch halte ich die Konjektur zu
. pr. Quinct. 57 (*redit* statt *rediit*) für überflüssig. Es sei mir
er gestattet, einige Beispiele, welche präsentische Consecutio im
bensatze bei voraufgehendem Imperfectum im regierenden
ze zeigen, hier noch einmal abdrucken zu lassen.

Schon 1876 habe ich citiert Sallust Cat. 7, 7: *memorare
ssem, quibus in locis maxumas hostium copias populus Romanus
va manu fuderit, quas urbis natura munitas pugnando ceperit,
ea res longius nos ab incepto traheret;* wozu ich Zumpt § 512
verglichen. — Cic. de leg. agr. II 63: *velim fieri posset,
a me sine contumelia nominarentur ei, qui se decemviros
rant futuros: iam videretis, quibus hominibus omnium rerum
vendendarum et emendarum potestatem permiseritis.* (Siehe
masczik, Programm des Gymnasiums zu Heiligenstadt 1855,
21. In den Ausgaben liest man: *vellem . . . permitteretis.*)

Dazu vergleiche ich Cic. in Verr. IV 16: *ut homo turpis-
us esset impudentissimeque mentiretur, hoc diceret, illa se*

*habuisse venalia eaque sese quanti voluerit vendidisse. homo primo dixit se istum publice laudare, quod sibi ita mandatum esset; deinde neque se habuisse ulla venalia neque ulla condicione, si utrum vellet liceret, adduci unquam potuisse, ut venderet illa, quae in sacrario fuissent a maioribus suis relicta et tradita.* — Vgl. Cic. ad fam. XIII 4, 6: *quae quantum in provincia valeant, vellem expertus essem, sed tamen suspicor.*

Demnach ist die Schule im Recht, wenn sie auf der Tertia die alte Regel einübt, dafs nach Praeteritis auch Sätze allgemein gültigen Inhalts der Consecutio der Praeterita folgen; etwas ganz anderes aber ist es, wenn man nach solchen Regeln die Texte der Schriftsteller ändert, statt sie zu erklären. Dagegen waren meine Aufsätze gerichtet.

Übrigens halte ich die Darstellung, welche der fragliche Gegenstand durch die neuen Herausgeber der Ellendt-Seyffertschen Grammatik gefunden, nicht für eine glückliche. Dieselbe Sache wird zweimal behandelt, einmal § 244, 1, Anm. 1 und dann § 244, 2. Der Grund ist mir nicht ersichtlich. Jedenfalls erhält diese verhältnismäfsig seltene Erscheinung dadurch eine Stelle im grammatischen System, die ihr nicht gebührt. Ich würde § 244, 1 und § 244, 1, Anm. 1 und § 244, 2 in eine Regel zusammenzuziehen vorschlagen, die etwa so lauten könnte:

§ 244. Abweichungen von der Hauptregel der Consecutio temporum treten in folgenden Fällen ein:

1) Bei Nebentemporibus im regierenden Satze (§ 243, II) kann im abhängigen Satze auch die Consecutio der Haupttempora eintreten (§ 243, I). Am häufigsten kömmt dies in Folgesätzen vor. Alsdann bestimmt sich das Tempus des abhängigen Satzes nicht nach der Zeit des regierenden Satzes, sondern nach der Zeit des Redenden, d. h. der Gegenwart. Es wird dann im abhängigen Satze dasselbe Tempus gebraucht, welches im unabhängigen Satze stehen würde.

Anm. 1. Diese Ausdrucksweise findet sich gar nicht in Temporalsätzen, sehr selten in Absichtssätzen.

Anm. 2. Im Deutschen steht oft u. s. w.

München-Gladbach. E. Schweikert.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Die praktische Vorbildung zum höhern Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck des Dekanatsprogramms zum Wechsel des Rektorats der Universität zu Leipzig am Reformationsfest 1881 von Dr. Rudolph Hofmann, ord. Prof. der Theologie und Director des katechetischen und pädagogischen Seminars an der Universität. Leipzig 1881. A. C. Edelmann. 43 S. 8.**

Es dürfte allgemein zugestanden sein, dafs die Vorbereitung auf das höhere Schulamt gerade darin eine Lücke zeigt, dafs dabei die praktische Vorbildung auf den künftigen Beruf der Neigung des Kandidaten oder dem Zufall überlassen bleibt. Das Probejahr konnte wenigstens bis jetzt als eine solche nicht angesehen werden. Von diesem Gesichtspunkt geht auch der Verf. der vorliegenden Schrift aus, die durch ihren ruhigen, objektiven Ton wohlthuend von manchen in dieser Frage laut gewordenen Meinungsäufserungen absticht. Von den zur Abhülfe vorgeschlagenen und angewandten Mitteln erscheint ihm das Probejahr als das unzulänglichste, dagegen hält er die Verbindung pädagogischer Seminare mit geeigneten Lehranstalten in Übereinstimmung mit Mützell, Erler und Dronke für den zweckmäfsigsten Weg der praktischen Vorbildung. Die Einrichtung hat nur den einen grofsen Mangel, dafs bei der geringen Anzahl dieser Seminare nur ein beschränkter Teil der Kandidaten eine solche Vorbildung geniefsen kann. Es bleiben also noch die pädagogischen Seminare auf den Universitäten. Nachdem der Verf. einen interessanten und lehrreichen Einblick in die Praxis des von ihm geleiteten Seminars gegeben hat, entwirft er ein Bild der praktischen Vorbereitung, wie er sie für alle künftigen Schulmänner und in gewisser Beschränkung auch für Theologen obligatorisch eingeführt wünscht. Die Studienzeit umfafst danach 8 Semester, von denen die letzten beiden für die Teilnahme an dem pädagogischen Seminar bestimmt sind. Wenn der Verf. übrigens auch den wissenschaftlichen Seminaren, wie sie ja allenthalben bestehen, die Aufgabe zuweist, „auf die praktischen Anforderungen des Unterrichts in den betreffenden Disciplinen hinzuweisen", so dürfte dazu doch wohl nur dann Neigung vorhanden

*habuisse venalia eaque sese quanti voluerit vendidisse. homo primo dixit se istum publice laudare, quod sibi ita mandatum esset; deinde neque se habuisse ulla venalia neque ulla condicione, si utrum vellet liceret, adduci unquam potuisse, ut venderet illa, quae in sacrario fuissent a maioribus suis relicta et tradita.* — Vgl. Cic. ad fam. XIII 4, 6: *quae quantum in provincia valeant, vellem expertus essem, sed tamen suspicor.*

Demnach ist die Schule im Recht, wenn sie auf der Tertia die alte Regel einübt, dafs nach Praeteritis auch Sätze allgemein gültigen Inhalts der Consecutio der Praeterita folgen; etwas ganz anderes aber ist es, wenn man nach solchen Regeln die Texte der Schriftsteller ändert, statt sie zu erklären. Dagegen waren meine Aufsätze gerichtet.

Übrigens halte ich die Darstellung, welche der fragliche Gegenstand durch die neuen Herausgeber der Ellendt-Seyffertschen Grammatik gefunden, nicht für eine glückliche. Dieselbe Sache wird zweimal behandelt, einmal § 244, 1, Anm. 1 und dann § 244, 2. Der Grund ist mir nicht ersichtlich. Jedenfalls erhält diese verhältnismäfsig seltene Erscheinung dadurch eine Stelle im grammatischen System, die ihr nicht gebührt. Ich würde § 244, 1 und § 244, 1, Anm. 1 und § 244, 2 in eine Regel zusammenzuziehen vorschlagen, die etwa so lauten könnte:

§ 244. Abweichungen von der Hauptregel der Consecutio temporum treten in folgenden Fällen ein:

1) Bei Nebentemporibus im regierenden Satze (§ 243, II) kann im abhängigen Satze auch die Consecutio der Haupttempora eintreten (§ 243, I). Am häufigsten kömmt dies in Folgesätzen vor. Alsdann bestimmt sich das Tempus des abhängigen Satzes nicht nach der Zeit des regierenden Satzes, sondern nach der Zeit des Redenden, d. h. der Gegenwart. Es wird dann im abhängigen Satze dasselbe Tempus gebraucht, welches im unabhängigen Satze stehen würde.

Anm. 1. Diese Ausdrucksweise findet sich gar nicht in Temporalsätzen, sehr selten in Absichtssätzen.

Anm. 2. Im Deutschen steht oft u. s. w.

München-Gladbach. E. Schweikert.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Die praktische Vorbildung zum höhern Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck des Dekanatsprogramms zum Wechsel des Rektorats der Universität zu Leipzig am Reformationsfest 1881 von Dr. Rudolph Hofmann, ord. Prof. der Theologie und Director des katechetischen und pädagogischen Seminars an der Universität. Leipzig 1881. A. C. Edelmann. 43 S. 8.**

Es dürfte allgemein zugestanden sein, dafs die Vorbereitung auf das höhere Schulamt gerade darin eine Lücke zeigt, dafs dabei die praktische Vorbildung auf den künftigen Beruf der Neigung des Kandidaten oder dem Zufall überlassen bleibt. Das Probejahr konnte wenigstens bis jetzt als eine solche nicht angesehen werden. Von diesem Gesichtspunkt geht auch der Verf. der vorliegenden Schrift aus, die durch ihren ruhigen, objektiven Ton wohlthuend von manchen in dieser Frage laut gewordenen Meinungsäufserungen absticht. Von den zur Abhülfe vorgeschlagenen und angewandten Mitteln erscheint ihm das Probejahr als das unzulänglichste, dagegen hält er die Verbindung pädagogischer Seminare mit geeigneten Lehranstalten in Übereinstimmung mit Mützell, Erler und Dronke für den zweckmäfsigsten Weg der praktischen Vorbildung. Die Einrichtung hat nur den einen grofsen Mangel, dafs bei der geringen Anzahl dieser Seminare nur ein beschränkter Teil der Kandidaten eine solche Vorbildung geniefsen kann. Es bleiben also noch die pädagogischen Seminare auf den Universitäten. Nachdem der Verf. einen interessanten und lehrreichen Einblick in die Praxis des von ihm geleiteten Seminars gegeben hat, entwirft er ein Bild der praktischen Vorbereitung, wie er sie für alle künftigen Schulmänner und in gewisser Beschränkung auch für Theologen obligatorisch eingeführt wünscht. Die Studienzeit umfafst danach 8 Semester, von denen die letzten beiden für die Teilnahme an dem pädagogischen Seminar bestimmt sind. Wenn der Verf. übrigens auch den wissenschaftlichen Seminaren, wie sie ja allenthalben bestehen, die Aufgabe zuweist, „auf die praktischen Anforderungen des Unterrichts in den betreffenden Disciplinen hinzuweisen", so dürfte dazu doch wohl nur dann Neigung vorhanden

sein, wenn der betreffende Dozent zugleich als Schulmann Erfahrungen gesammelt hat. Das eigentliche pädagogische Seminar nun hat sowohl eine theoretische als auch praktische Vorbildung zu geben. Zu letzterem Zwecke mufs mit demselben eine Übungsschule (Gymnasial- und Realklassen bis incl. Untersekunda) verbunden sein, die aufserdem in jeder Beziehung dem künftigen Lehrer als Vorbild dienen, namentlich ihm auch einen Einblick in die erziehende Thätigkeit der Schule gewähren soll. Eine Lehrprobe würde die Seminarzeit abschliefsen, und darüber ein Zeugnis auszustellen sein.

Der Plan ist, wie von einem erfahrenen Pädagogen zu erwarten, ein wohldurchdachter. Ref. ist überzeugt, dafs jeder Kandidat, der nach bestandenem wissenschaftlichen Examen noch eine Zeit lang des Verf.s Seminar besucht, sich eine tüchtige Vorbildung für seinen Beruf aneignet. Nur ein Bedenken haben die Ausführungen des Verf.s nicht widerlegt. Es ist das von Schrader in Schmids Encykl. V S. 802 bereits ausgesprochene, dafs die praktische Vorbildung, wenn sie in die Studienzeit verlegt wird, die wissenschaftliche Tüchtigkeit zu beeinträchtigen droht. Schrader, Verf. d. h. S., hält auch bei möglichster Beschränkung auf das eigene Fach für den künftigen Schulmann ein 4jähriges Studium vollauf nötig, und die Universitätslehrer werden schwerlich andrer Ansicht sein. Wie weit will man denn die Studienzeit schliefslich ausdehnen? Oder soll man wünschen, dafs der künftige Schulmann seinem wissenschaftlichen Streben von vornherein das Ziel niedriger stecke? Vor allem sollte man den Studierenden in einer Zeit, die seiner freien, allseitigen Bildung gewidmet ist, nicht noch mehr veranlassen, seinen Gesichtskreis bis auf den Umfang des blofsen Brotstudiums zu verengen.

Wenn das über die praktische Seminarthätigkeit ausgestellte Zeugnis später wirklichen Einflufs hat, und das mufs man der Sache wegen doch wünschen, so wird die Einheit des Strebens in der Studienzeit zersplittert und ein Nachlassen des wissenschaftlichen Interesses wird die Folge sein. Es ist nicht nur die von der praktischen Übung weggenommene Zeit, die gar nicht so unbedeutend ist, sondern vielleicht mehr noch die Verschiebung des Interesses, die bedenklich erscheinen mufs. Über diese Einwände geht der Verf. S. 18 meines Erachtens allzuleicht hinweg. Schraders Vorschläge in der Verf. d. h. S., die gerade aus der Erwägung dieser Bedenken hervorgehen, scheint der Verf. nicht zu kennen. Ref. gesteht, dafs er die Übelstände des jetzigen Zustandes nicht für so grofs hält, wie sie in tendenziöser Verallgemeinerung einzelner Erfahrungen bisweilen gemacht werden, und dafs er anderseits sich nicht überreden kann, dafs eine irgendwie geartete praktische Schulung mit einem Schlage alle Mängel unseres Schulwesens beseitigen werde. Die Tüchtigkeit

des Lehrers bewährt sich weniger in der Behandlung des Stoffes einer einzelnen Stunde (und darauf beschränkt sich im wesentlichen die praktische Vorbildung) als in der gewissenhaften Durcharbeitung und Verarbeitung eines Jahrespensums. Nicht nur für den Erfolg der Erziehung, sondern auch des Unterrichts sind in letzter Instanz bei dem Lehrer ethische Faktoren ausschlaggebend. Diese Erfahrung dürfte auf dem Gebiete des Elementarschulwesens, wo man ja eine ausreichende praktische Vorbereitung hat, hinlänglich klar gestellt sein. Ref. kann sich daher nicht für eine Einrichtung erwärmen, deren Nutzen er zwar nicht verkennt, deren Nachteile aber gar nicht zu übersehen sind. Denn jeder Bildungsgang, der das wissenschaftliche Niveau des Lehrerstandes herabdrückt, ist ein Schaden an unserer nationalen Bildung.

Schleiz. H. Meier.

---

Unser Gymnasium. Erwägungen und Vorschläge zu Methode und Lehrplan. Von J. Rappold, k. k. Gymnasialprofessor. Wien 1881. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. 87 S. 8.

Anfang und Ende der „Erwägungen" begegnen sich darin, dafs das österreichische Gymnasium den Vergleich mit dem preufsischen durchaus nicht zu scheuen habe. Umgekehrt die Behauptung aufzustellen, wird kaum jemand für nötig erachten, und die Zielleistungen müssen wohl in Österreich namentlich für die Philologie geringer sein, denn dort ist der Kursus um ein Jahr kürzer und die Stundenzahl kleiner. Es ist auch bekannt, dafs norddeutsche Studenten in Wien sich wundern, wie wenig die Dozenten bei ihren Schülern voraussetzen. Übrigens kann man dem Verf., welcher in pädagogischen Schriften sehr belesen und nicht ohne selbständige Erfahrung ist, keine Überschätzung der österreichischen Gymnasien schuld geben, und bei dem Vergleiche mit den preufsischen hat er mehr die Organisation als deren Durchführung im Auge; im deutschen Reiche, meint er, werde der Hauptsache nach das angestrebt, was man in Österreich seit langem habe.

In dem Untergymnasium von 4 Jahresstufen bilden die Sprache, besonders ihre Grammatik, und die Mathematik den Kern des Unterrichtes; dort wird die formale Schulung des Geistes intensiv betrieben, und die Jugend wandelt mit einer bis zum Schlufs des 4. Jahres andauernden Lust und Liebe den Weg. Das ganze Untergymnasium bietet ein heiteres Bild vom Lerneifer und Fortschritt der Zöglinge[1]); „aber wie düster gestaltet sich

[1]) Nur mit dem Diktatschreiben der untersten Klasse gehe es, wie allgemein bekannt, sehr schlecht. Hier macht der Verf. eine sehr treffende Bemerkung; er habe den Knaben die nachzuschreibenden Worte zwei und dreimal vorgelesen, aber keine guten Resultate erzielt. Da habe er im Organisations-Entwurf von 1849 die Weisung gefunden, der Lehrer solle die Worte nur einmal vorsprechen. Siehe da, auf diese Weise gelang es ganz anders! Je gröfser die Aufmerksamkeit, desto besser wird die Arbeit.

das Bild im Obergymnasium!" Die wahre Lernlust nimmt von Klasse zu Klasse ab; die Schüler kriechen gleichsam mit Mühe und unter Keuchen, beständig geleitet und angefeuert vom Lehrer, einen Berg hinan; in der Maturitätsprüfung finde sich, wie schon 1870 bei Gelegenheit der Gymnasial-Enquête-Kommission geklagt sei, die gewünschte geistige Reife nur bei einigen wenigen, allenfalls unter einer Zahl von zwanzig bei einem einzigen. Der Verf. führt mehrere Zeugen auf und setzt selbst hinzu: „seitdem ist dies noch ärger geworden." — Da ist der Vergleich mit den preufsischen Gymnasien am Ende doch etwas mifslich.

Die Reformvorschläge des Verf.s sind zwar nicht wesentlich neu, aber zum Teil wohlbegründet. Er geht aus von der Wichtigkeit des posse in Vergleich zum nosse, des quale zum quantum, und ruft aus: „Sichtet den Lehrstoff!" Dabei behandelt er ausführlicher nur das Lateinische und das Griechische. Aus der Flexionslehre soll alles Seltene gründlich verbannt werden. Darin läfst sich allerdings noch sehr viel thun, obwohl seit des Ref. Jugendzeit statt der Lehrgebäude von Rost und Zumpt von je 800 Seiten schon etwas kürzere Grammatiken üblich geworden sind. Am meisten Unfug steckt noch in den „Genusregeln", die doch eigentlich nichts weiter als Tabellen sind. Wie jugenderinnerlich heimelt es den Primaner an, wenn er nach dem Lexikon greift, weil ihm in dem 2. Horazischen Epodus zum ersten Mal der attagen Ionicus leibhaftig begegnet, oder wenn die inzwischen ihm lediglich als Adjektiva vorgestellten Monatsnamen in dem 'Sextilem totum mendax desideror' wirklich einmal mit der Würde eines männlichen Substantivs bekleidet erscheinen. Und wie wenig haftet doch das Geschlecht an der Endung! Vergl. die Wörter auf o, Ausnahmen auf do, go, io, Rückausnahmen fast aller Stammwörter. Den „39 auf ein is", die den Stolz des Sextaners ausmachen, läfst sich nicht einmal die gleiche Anzahl von Feminina gegenüberstellen, und Ovid wählt einen Namen auf is 'quod commune foret', damit das Mädchen Iphis als Knabe gelten könne.

Bei gesichteter Formenlehre und Syntax soll mit dem Untergymnasium der grammatische Unterricht als solcher abgeschlossen und im Obergymnasium nur Lektüre betrieben werden, im Lateinischen sowohl als auch im Griechischen. In 2 Jahren die griechische Grammatik zu absolvieren, ist freilich ein eigenes Kunststück. Die Übersetzungen in die fremde Sprache haben sich im Inhalt und Wortschatz und ebenso nach dem grammatischen (im Lateinischen auch stilistischen) Material an die Lektüre anzuschliefsen. Übungsbücher sind dazu, wenn möglich, keine mehr zu verwenden, sondern das beim Lesen der Schriftsteller neu gewonnene grammatische Wissen wird in mündlicher Wiederholung und schriftlichen Schularbeiten weiter gefestigt; der Schüler soll ein Gefühl für die Sprache bekommen, nicht eine Menge Regeln,

er soll konkrete Grammatik treiben, nicht abstrakte. Die Lektüre bleibt Anfang, Mitte und Ende des Unterrichts; ihr Inhalt soll keineswegs zurückgedrängt, vielmehr die Gedankenanalyse gefördert werden, an der die Schüler denken und arbeiten lernen. S. 62 und 63 ist ein Beispiel sachlicher Behandlung eines homerischen Abschnittes gegeben.

Die Hauptverwertung der Lektüre findet in einer „Wiederholungsstunde" statt, welche für alle Fächer abwechselnd bestimmt wird. Was in der Fachstunde gründlich durchgenommen ist, soll hier wiederholt und in klarem Denken durch die Selbstthätigkeit der Schüler zu deren völligem Eigentum gemacht werden. Dazu dient der freie Vortrag der Schüler, teils mit, teils ohne die Grundlage schriftlicher Ausarbeitung eines von den Lehrern festgesetzten Themas. Damit werde auch den deutschen Aufsätzen geholfen, welche jetzt in Gedanken und Ausdruck nicht genügen. Das liege daran, dafs man in einigen Gegenständen den Formalismus, in den andern den Realismus zu sehr betone. Während auf den preufsischen Gymnasien der Formalismus wie ein Alp laste, führe der vorwiegend reale Unterricht dem jugendlichen Geist zu viele und zu vielerlei Gedanken zu, ohne sie zu befestigen, zu üben und zu wiederholen; daher die Unklarheit im Denken, wie im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Für die Jugend gelte noch der alte Spruch 'rem tene, verba sequentur'. Mit den Vorträgen werde auch die Ausbildung in der freien Rede angebahnt; heute könnten die Schüler kaum zwei oder drei zusammenhängende Sätze allein und richtig sprechen.

Die letzte Bemerkung trifft nicht blofs für Österreich zu. Referent ist der Meinung, dafs daran der Unterricht in den fremden Sprachen vielfach schuld sei; das stückweise Übersetzen entwöhnt von zusammenhängender und richtig betonter Rede, auf welche mehr, als es zu geschehen pflegt, gehalten werden sollte. Man versuche doch einmal, in den oberen Klassen einen etwa zwei Zeilen langen Satz, griechisch oder lateinisch, mehrmals langsam vorzusprechen, und sehe, wie unglaublich viele Schüler meist zu eigener Überraschung aufser stande sind, denselben gleich das erste Mal mit richtiger Interpunktion und Betonung ohne Pausen und unartikulierte Zwischenlaute nachzusprechen. Der Raum verbietet es, auf andere Fächer näher einzugehen; ihre Stundenverteilung für das Obergymnasium von 4 Jahresstufen ist folgende:

| | Rel. | Latein | Griech | Deutsch | Gesch. | Math. | Naturg. | Phil. Prop. | Sa. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Klasse | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | — | 24 |
| 6. „ | 2 | 5 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | — | 24 |
| 7. „ | 2 | 5 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | — | 24 |
| 8. „ | 2 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 24 |

wobei die 8. oberste Klasse nur im 1. Semester Religionsunterricht hat.

Auf eine besondere Bemerkung sei noch hingewiesen. Der Realismus der Zeit, sagt der Verf., hat auch Eingang in das Denken der Jugend gefunden; dieses erhebt sich von der sinnlichen allenfalls noch zu der intellektuellen Anschauung (d. h. dafs der Geist einen früher sinnlich wahrgenommenen Gegenstand schaut), nicht aber zur Abstraktion. Früher haben die Kinder auf eine weniger sinnliche Weise lesen und rechnen gelernt, dadurch also an abstraktem Denken mehr gewonnen.

Danzig. Karl Kruse.

---

Dr. F. Bleskes Elementarbuch der Lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von Dr. Albert Müller. 6. Aufl. Hannover 1880. X und 180 Seiten. Preis 1,60 M.

Nach der Vorrede sind in der neuen Auflage, abgesehen von der Einführung der vorschriftsmäfsigen Orthographie, nur einige Abänderungen in der Ökonomie mehrerer Paragraphen vorgenommen und die Genusregeln der 3., 4., 5. Deklination nach Ellendt-Seyffert gegeben.

Eine vorangeschickte, für Lehrer bestimmte, Übersicht über die „genetische Entwickelung der regelmäfsigen und unregelmäfsigen lateinischen Deklination" verzeichnet die Thatsachen, gewährt aber für die Behandlung schwierigerer Worte, z. B. der dritten Deklination, keine feste Handhabe; sie verweist dafür auf die „grammatische Statistik".

Das Elementarbuch beginnt mit einer Zusammenstellung der Buchstaben in § 1; aus derselben ist das schon eingeklammerte (j) und (J) besser ganz zu streichen und No. „8) Sprich ti wie zi, wenn ein Vokal folgt" als unrichtig zu tilgen. Damit sind auch Anmerkungen, wie S. 84 zu Aegyptius: „Sprich die Silbe ti nicht wie zi, weil das Wort aus dem Griechischen stammt" u. S. 89 zu Miltiades erledigt. Nach jener genetischen Entwickelung erwartet man vergeblich, in der Anordnung des Stoffes sprachwissenschaftliche Gesichtspunkte befolgt zu sehen. Der Verf. nimmt Stück I—V den Ind. praes. act. und pass., den präsentischen Imper. act. und den Inf. praes. act. der vier Konjugationen in der hergebrachten Reihenfolge allem andern Stoff voraus, um später einen genügenden Vorrat von Verbalformen zu haben. Aber es ist des Guten zu viel, dem Schüler schwirren die verschiedenartigsten Formen durch den Sinn, kaum hört er von einer Konjugation, so soll er sie, noch ehe sie ihm ganz bekannt geworden, von drei anderen unterscheiden; er findet zwar durch eine tabellarische Aufstellung der einzelnen Praesentia hier einige Hülfe, mufs aber, wenn es später zur vollständigen Tabelle kommt, sein etwa an die ersten Seiten anknüpfendes Lokalgedächtnis wieder zerstören. Die Lesestücke bestehen auf den ersten Seiten

aus einzelnen Verbalformen, von denen man keinen Grund einsieht, warum sie gedruckt sind. Nach einer Übersicht über die Wortklassen und einigen allgemeinen Bemerkungen über Deklination folgen S. 11—55 die Deklinationen hintereinander. In der ersten Deklination drei Paradigmen wegen der Verschiedenheit des deutschen Geschlechts und ein viertes für lateinische Maskulina aufzustellen, ist weitschweifig, es hiefse das Latein aus dem Deutschen lernen. Eine Hauptfrage für jede lateinische Grammatik wird stets die Behandlung der 3. Deklination bilden. § 26 enthält eine Tabelle der Endungen, welcher in § 25 die Einteilung der Konsonanten vorangeschickt ist. Im Interesse der Vereinfachung wären hier folgende Abänderungen vorzuschlagen. Im Nom. Sing. des Msc. ist als Endung s angesetzt, aber in einer Anmerkung hinzugefügt: „Dieses s wird in sehr vielen Wörtern nicht angesetzt, überhaupt der Ausgang in sehr verschiedener Weise verändert". Diese Anmerkung ist bei ihrer allgemeinen Fassung für den Schüler nichtssagend, für den Lehrer ist sie überflüssig, auch nach S. V 1). Dasselbe gilt von Anmerkung 2) auf derselben Seite: „Das Neutrum zeigt im Nom. Sing. den Stamm, dieser wird aber meist in sehr verschiedener Weise verändert". Für den Schüler würde genügen, statt „s" in die Tabelle zu setzen „s, —". Von den Anmerkungen innerhalb des Textes ist Anm. 2 erledigt durch § 18, 2; Anm. 3 ist besser zu ersetzen durch einen zu § 18, 2 hinzuzufügenden Zusatz, dafs alle Neutra im Lateinischen in den gleichlautenden Kasus des Pluralis auf a ausgehen. In § 25 waren 11 Buchstaben verzeichnet, ihnen folgen in § 28 ff. einunddreifsig vollständig durchdeklinierte Paradigmen, wovon allein 12 wegen des Gen. pl. auf -ium aufgenommen sind. Diese Wörter sollen erst einzeln gelernt, dann mit Adjektivis verbunden durchgeübt werden; wenn ein Paragraph durchgenommen, soll das späterfolgende zugehörige Lesestück übersetzt werden. Wahrlich, der Schüler ist nicht zu beneiden, der sich durch ein so weitschichtiges System von Paradigmen, das ihm bei jeder neuen Vokabel ein langwieriges Suchen nach dem entsprechenden Worte unter 31 Beispielen auferlegt, durcharbeiten mufs. Wenn sprachwissenschaftliche Gesichtspunkte dazu dienen sollen, die Schwierigkeiten zu steigern, anstatt durch Zusammenfassung gleichartiger Erscheinungen das Lernen zu erleichtern, so bleiben sie besser fort aus den Elementarbüchern. Wozu soll ein Schüler neben Arabs noch princeps, neben rex noch vox, neben pes noch aestas durchdekliniert vor sich sehen, zumal wenn ihm gesagt ist, dafs b und p P-Laute, g und c K-Laute, d und t T-Laute sind? Wozu ist trabs, urbs, stips nebeneinander gestellt? Ebenso schwerfällig ist die Deklination der Adjektiva S. 46—48 dargestellt; dulcis, acer, audax, prudens sind vollständig aufgeführt und aufserdem noch drei Substantiva verschiedenen Geschlechts durchdekliniert. Durch dieses konsequent

beobachtete Verfahren mufs dem Schüler jede Selbstthätigkeit, jede Freude am eignen Finden geraubt werden; er wird zum mechanischen Auswendiglernen grammatischer Schemata verurteilt. Ein weiterer Beleg für diese Eigenschaft des Buches ist auch der Umstand, dafs für die unregelmäfsigen Substantiva, welche in § 60 zusammengestellt sind, jegliche Übungsstücke fehlen; sie sind allein mitgeteilt, damit der Schüler aus einer Reihe darunter angegebener Adjektiva die passenden aussuche und „die Wörter dann schriftlich und mündlich dekliniere." — Nach der Deklination folgt Seite 56—61 die Komparation der Adjektiva und Adverbia; hier ist in § 63 und 64 passend der absolute Superlativ von dem relativen unterschieden.

Von dem ersten, der Deklination gewidmeten Teile des Elementarbuchs durch ein neun Seiten umfassendes „Erstes Vokabularium" getrennt, beginnt mit § 70 der Abschnitt über das Verbum, in welchen die Präpositionen, Numeralia und Pronomina eingeschoben sind: Esse mit Composita S. 71—75; Präpositionen S. 76—79, 1. Konjugation S. 80—90, Numeralia S. 90—96, Pronomina S. 96—105, 2. bis 4. Konjugation mit einem besonderen Abschnitt über Verba auf io nach der dritten S. 106—133 und Deponentia S. 134—142. Als Paradigmen sind vollständig ausgeführt amo, moneo, rego, audio; hortor, vereor, loquor und mentior in der althergebrachten Reihenfolge, eine Übersicht in § 111 erläutert die Ableitung der Tempora (d. h. der Formen) von den Stammzeiten. Die Benennungen Präsenstempora und Perfekttempora scheinen jedoch Mifsverständnissen nicht vorzubeugen; wenn man nicht das neuerdings vorgeschlagene Durativum und Perfectivum annehmen will, so wird man immer noch besser von einem Präsensstamm und Perfektstamm sprechen. Von weiterer Verwertung sprachwissenschaftlicher Gesichtspunkte ist also auch bei der Verteilung der Verba abgesehen; während doch die Aussonderung der 3. Konjugation und die Zusammenrückung der vokalischen Konjugationen als erste und wesentlichste Erleichterung des Lernens sich von selbst anbieten mufste.

Wie verhält sich nun zu dieser formalen Eigenschaft des Buches der Stoff, der Gedankeninhalt, mit dem der Schüler auf der „untersten Stufe des Gymnasialunterrichts", also ein ganzes Jahr lang beschäftigt werden soll? Es finden sich Übungsstücke, die nur aus Verbalformen, aus Zahlwörtern, aus Sätzen bestehen, wie: Anna schweigt, wenn Karl schläft. Die lästigen Fliegen stören den Schlaf. Anna vertreibt die Fliegen. Karl wird erquickt durch den Schlaf u. s. w. Vgl. S. 25. Wenn in diesen Sätzchen allenfalls noch eine Art von innerem Zusammenhang zugegeben werden kann, so erinnern doch andere gar zu lebhaft an eine bekannte, längst überwundene Methode. So findet sich z. B. S. 13 folgendes Übungsstück: Die Lerche singt. — Die Lerchen werden gelobt. — Der Storch schweigt. — Der Frosch wird ver-

schlungen. — Die Rosen blühen. — Wir suchen die Kreide. — Die Kreide wird gesucht. — . . . Die Pflanzen schweigen. — Die Störche singen nicht. — Suche Anna. — Anna schmückt Tullia. — Wir gehorchen gern den Göttinnen. Vgl. S. 14 ff. Seite 21 liest man: Die Esel Deutschlands sind träge. — Guter Wein ist rein. — Die Eier der Nachtigall sind klein. — Die Mähne des Pferdes ist lang. — Die Zahl der Krankheiten ist grofs. — Viele Bären sind schwarz. — Die Eier der Hennen sind weifs. — Viele Lämmer sind weifs. — Die Flüsse Indiens sind grofs. — . . . Der Esel ist bescheiden. Seite 43 lernt man: Die runde Sonne schadet durch übermäfsige Hitze den Kräutern und Blumen. S. 94 steht nebeneinander: Schlaf ist der ermüdeten Jugend erwünscht. — Die römische Jugend gehorcht den Konsuln. — Der Bauer schlachtet das grofse Schwein. — Karl, hüte das träge Schwein. — Seite 49 beginnt ein Übungsstück: Alle Kamele lieben Musik. — Neben diesen und ähnlichen Sätzen finden sich verstreut auf den letzten Seiten des Buches einzelne, in denen den Knaben wirklich etwas aus der Welt des Altertums mitgeteilt wird. Im ganzen ist der Gedankenkreis, in dem sich der Knabe unter Anleitung des Buches zu bewegen hat, ein so enger, dafs man nicht annehmen kann, der Verfasser habe auch nur den Versuch gemacht, durch den Stoff das Interesse der Lernenden zu erwecken.

Das Übungsbuch enthält noch zweierlei Zuthaten. Zunächst Vokabularien, vier an der Zahl. S. 62—70 sind unter 28 Nummern die in den vorangehenden Übungsstücken vorgekommenen Wörter in gewissen inhaltlich gesonderten Gruppen verzeichnet. „Alle Wörter, welche irgend eine Unregelmäfsigkeit haben, sind mit einem Sternchen bezeichnet. — Dieses Verzeichnis diene zur fleifsigen Wiederholung aller gelernten Regeln." Das zweite Vokabular, S. 142—146, liefert Ergänzungen zum ersten; die „Sternchen" finden sich in ihm gleichfalls. Indem so die grammatische Regelmäfsigkeit oder Abweichung zum Hauptgesichtspunkt des Lernenden gemacht wird, wird dem Worte eine Bedeutung beigemessen, die es an sich, losgelöst vom Satzganzen, nicht besitzt. Durch den Zweck, welchen der Verfasser den Vokabularien selbst beilegt, wird also der Nutzen, der sich aus ihrer Anordnung nach Vorstellungsgruppen ergeben konnte, wieder aufgehoben. Den Schlufs des Buches bilden noch ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis, sowie eine Zusammenstellung der syntaktischen Regeln.

Fortbleiben müfsten aus einem Buche, das sich in der Hand der Schüler befindet, alle methodologischen Anweisungen für den Lehrer, z. B. S. 118 Anm. 2. „Man lasse ferner häufig analysieren und halte streng auf folgende Reihenfolge" . . . .; vgl. S. 4 [1]); S. 26 § 28 Anm. 1 und 2; S. 62 [1]); S. 82 Anm. 1 und 2; S. 93 [1]); S. 118 Anm. 1. — Druckfehler finden sich auch aufser dem mehrfach wiederkehrenden U statt Ü (vgl. S. 37, 46, 48, 80); S. IX

Zeile 3 v. u. lies Lokativ statt Vokativ; S. 49 lies Roma erat patria virorum fortium, S. 110 *reg*-ē-s und S. 179 Zeile 18 v. u. Prädposition. Die Wörter „abweichen" und „zeigen" S. 44 § 47 bilden keinen Reim.

Ein Buch, das nach den verschiedensten Richtungen hin mit so wesentlichen Mängeln behaftet ist, wie das vorliegende, wird unserer Überzeugung nach zu einer gedeihlichen Entwickelung des lateinischen Unterrichtes nichts beitragen können.

Berlin. E. Naumann.

---

1) Deutsche Litteraturgeschichte in Tabellen. Handbuch für den Schulgebrauch. Von Werner Hahn. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin, W. Hertz, 1881. 57 S. 8.

Referent will es nur gleich gestehen, dafs er kein Freund ist von Tabellen, weder für den deutschen noch für den geschichtlichen Unterricht; es müfsten denn Tabellen sein wie die von Peter oder Gustav Richter. Das sind wissenschaftliche Werke, mehr für den Lehrer als für den Schüler geeignet, jedenfalls an sich wertvoll. Zu dieser Klasse gehören die vorliegenden nicht. Sie sind ein Ergänzungsheft zu des Verfassers „Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen", für das Lernen, die Einprägung der hauptsächlichsten Thatsachen auf dem Gebiete der deutschen Litteratur berechnet. Sie enthalten aber so ziemlich sämtliche Namen der Dichter und ihrer Werke und ziehen mit Auswahl auch die Übersetzungen, die philosophische, naturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, historische, volkswirtschaftliche, religiös-kirchliche Litteratur der neueren Zeit heran. Nach welchem Prinzip diese Auswahl getroffen ist, sieht man nicht recht ein. So fehlen beispielsweise, um nur einige zu nennen, unter den Philosophen Lotze und Kuno Fischer, unter den Historikern Ernst Curtius, Giesebrecht, Treitschke, unter den Litteraturhistorikern W. Wackernagel und Koberstein u. a. m. Die Namen dieser Männer, welche der Schüler gelegentlich im Unterricht nennen hört, bezeichnen z. T. besondere Richtungen der Wissenschaft, und manche von ihnen sind mustergültige Stilisten. Dagegen sind hier und da Namen genannt, von denen der Schüler nie etwas zu hören braucht. Von Fritz Reuter und Ludwig Häusser mufs man nach den Tabellen annehmen, dafs sie noch leben. Ob sonst derartige Irrtümer mit unterlaufen, wissen wir nicht; nur jene sind uns aufgefallen. Wenn von Walther v. d. Vogelweide positiv gesagt wird „er machte 1127 den Kreuzzug mit", so läfst sich das nicht erweisen.

Auf eine Unterscheidung des Bedeutenden vom Unbedeutenden durch den Druck ist der Verf. nicht bedacht gewesen. Nun kann es aber unmöglich die Meinung sein, der Schüler solle alle die Namen, Zahlen und Büchertitel lernen; also wird der Lehrer wieder

einen Auszug des Auszuges veranstalten müssen oder unterstreichen lassen, was notwendig dem Gedächtnis eingeprägt werden soll. Da scheint es doch besser zu sein, der Schüler legt sich selbst, womöglich in synchronistischer Form, eine Tabelle des erforderlichen Memorierstoffes an. Wir halten solche selbstgefertigten Tabellen für die besten, schon weil ein Stück eigener Arbeit darinsteckt. Allein die „Deutsche Litteraturgeschichte in Tabellen" von Hahn liegt in dritter Auflage vor, mufs also wohl einem Bedürfnis entgegenkommen, ihrem Zweck entsprechen und gebraucht werden.

2) Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zusammengestellt von Dr. Richard Jonas, Oberlehrer am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen. Berlin 1882, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. V u. 225 S. 8.

Der Herausgeber hat seinem Lesebuche einen Vorläufer in den Neuen Jahrb. für Philologie und Pädagogik vorausgeschickt (1881 Heft 8 und 9 S. 400—405). Sehen wir zunächst zu, wie die daselbst aufgestellten Grundsätze befolgt, die erhobenen Forderungen erfüllt sind.

Der Inhalt der auszuwählenden Lesestücke „mufs mit den wichtigsten Gebieten des Unterrichts überhaupt in einer engen Verwandtschaft stehen und den Schülern passendes Gedankenmaterial, welches ihren Ideenkreis zu erweitern geeignet ist, zuführen." „Das rein Referierende wird nicht gut geheifsen, überall mufs die Betrachtung und Reflexion vorherrschen." Diesen wohl begründeten Forderungen entspricht das Lesebuch. Die Geschichte, Kultur- und Litteraturgeschichte nehmen 22 Aufsätze auf 91 Seiten in Anspruch. Griechen, Römer und Deutsche werden allein berücksichtigt. No. 23—26 schlagen ins Gebiet der Geographie und Naturbeschreibung. No. 27—35 und 38 sind ästhetischen Inhalts. No. 36 handelt über das Sprichwort, 37 über Recitieren und Deklamieren, 39 über die Entwickelung der Sprache. Der philosophischen Propädeutik wollen No. 40—51 dienen, und zwar 40 der Logik (*divisio* und *partitio* nach Deinhardt), 42—45 der Psychologie; 46—51 bewegen sich auf ethischem Gebiete; dazwischen beschäftigt sich 41 mit Humanität und Religion (Herder). Die Kunst ist nur spärlich vertreten. Nach den Bemerkungen in den Neuen Jahrb. hätte man „einige kurze Aufsätze über Begriff und Entwickelung der Kunst, ganz besonders der antiken Baukunst und Plastik" erwarten dürfen. Wir finden aber nur eine Abhandlung über den Charakter der griechischen Plastik von Lübke und zum Schlufs einen Abschnitt über den Begriff der Kunst aus Lemckes populärer Ästhetik.

„In der Form soll jedes Stück ein möglichst abgerundetes Ganzes darstellen mit einem leicht zu überschauenden Gedankengange, klar in der Anordnung des Stoffes, kurz es mufs jedes Stück zugleich für den Schüler ein Muster für seine eigenen

schriftlichen und mündlichen Produktionen sein." Das trifft zu. Disponierübungen werden sich an den vorgelegten Musterstücken recht gut anstellen lassen. Die durchschnittliche Länge eines jeden ergiebt sich aus dem Zahlenverhältnis: 52 St. auf 225 S.

Mustergültige Dispositionen und eine Anzahl gehaltreicher Sentenzen, die der Herausgeber in Aussicht stellte, hat er nicht abdrucken lassen. Mit Recht. An Sentenzen, um Gedanken anzuregen, leiden wir keinen Mangel; Dispositionen müssen an konkreten Beispielen von dem Schüler selbst gefunden oder gemacht werden, zuerst unter Anleitung des Lehrers, dann ohne dessen Hülfe.

Über die Auswahl zu rechten, lohnt sich nicht. Darin wird sich völlige Übereinstimmung niemals erzielen lassen. Es fragt sich nur, ob die vorgelegte Sammlung ihrem Zweck entspricht, und das müssen wir bejahen. Die Schüler können an diesen Musterbeispielen ihre Sprache und Darstellung bilden und durch dieselben in ihrer gesamten geistigen Ausbildung gefördert werden. Behandelt man von Obersekunda an auch nur etwa 5 Stücke in jedem Semester, wie Jonas vorschlägt, so wird man dadurch sicher manchen Nutzen stiften.

Aber, und das ist die prinzipielle Frage: Ist ein solches Lesebuch in der Prima eines Gymnasiums (über Realschule und höhere Töchterschule erlauben wir uns kein Urteil) wünschenswert oder nötig?

Mancher Kollege argumentiert vielleicht so: Ich soll die Schüler in die deutsche Litteratur einführen. Wie komme ich dazu, Abhandlungen aus dem Gebiet der Geschichte, der griechischen und römischen Litteratur, der Kultur- und Kunstgeschichte mit ihnen zu besprechen? Bin ich denn ein „Mädchen für alles?" Ja, wenn die empfohlenen Lesestücke die deutsche Litteratur ausschliefslich von Anfang an begleiteten, dann liefse ich es mir gefallen. So aber ist gerade mein Fach nur durch einige wenige Stücke vertreten; darum mufs ich für das Lesebuch danken. Diesem Kollegen könnte ich so ganz unrecht nicht geben. Zwar fertigen ja die Primaner auch wohl Aufsätze über geschichtliche Themata an, aber die Art, wie sie historische Ereignisse und Persönlichkeiten zu behandeln haben, sollen sie in der Geschichtsstunde lernen. Das beste bleibt immer, der Lehrer des Deutschen spricht ein dem aufgegebenen Thema ähnliches mit ihnen durch und überläfst ihnen dann die Anwendung der entwickelten Regeln. Muster liegen bei Ranke, Mommsen, Curtius, Giesebrecht, Gustav Freytag u. a. vor; und gute Geschichtswerke befinden sich doch in den Händen der Schüler oder auf der Bibliothek oder können den Schülern in die Hand gegeben oder event. nach der Besprechung vorgelesen werden. Das Lesebuch bietet nur einen geringen Teil, und ob man gerade die brauchen kann, fragt sich. Ein gleiches gilt von den litterarhistorischen Darstellungen. Die

Musterstücke wird der Lehrer, falls er sie braucht, zu beschaffen wissen. Will man es ihm bequem machen und eine solche Sammlung darbieten, so sei dieselbe reich bemessen um der mancherlei Bedürfnisse willen. — Ein Seitenzweig des deutschen Unterrichts ist die philosophische Propädeutik oder sagen wir lieber die Logik. Denn die Psychologie als wissenschaftliche Disziplin müssen wir ausschliefsen, da es eine Psychologie, die sich wie die aristotelische Logik lehrend überliefern liefse, nicht giebt. Betrachtungen über Seele und Leib, die vier Temperamente, das Gedächtnis u. dergl. sind ja recht schön, aber Objekte des Unterrichts können sie schwerlich bilden. Was wir von Psychologie betreiben, betreiben wir in sittlichem, nicht in wissenschaftlichem Interesse. Dazu steuert die Geschichte und die Litteratur aller Völker, besonders die deutsche, bei; am meisten der Religionsunterricht. Denn die Bibel lehrt uns das menschliche Herz am besten kennen, sie weifs, was im Menschen ist. Also meinerseits würde ich die Beiträge zur Seelenkunde entbehren können. Der Logik soll der Abschnitt aus Deinhardts Beiträgen zur Dispositionslehre dienen. Mir viel zu wenig. Ich verarbeite thunlichst immer das ganze Programm von Deinhardt.

Soll also einmal ein prosaisches Lesebuch für die Prima des Gymnasiums zusammengestellt werden, dann wünschte ich: es enthielte litterarhistorische Aufsätze in chronologischer Folge zur tieferen Einführung in die deutsche Litteratur und Arbeiten über allgemeine (ich mag das Wort philosophische kaum anwenden) Fragen, die im Unterricht in der Logik aufstofsen. Die letzteren möchten aber, da sie den Horizont der Schüler nicht übersteigen dürfen, ziemlich schwer zu finden sein.

Müssen wir aber ein solches Lesebuch haben? Können wir ohne dasselbe unsern Zweck nicht ebenso gut erreichen? Ich meine das Ziel, unsere Abiturienten dahin zu bringen, dafs sie einen ihnen bekannten Gegenstand mit eigenem Urteil aufzufassen und wohlgeordnet in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen vermögen.

Von den mancherlei Gelegenheiten, die den Schülern geboten werden, in und aufser dem Unterricht durch Hören und durch Lesen ihre Sprache zu bilden, will ich hier nicht reden; ich gehe nur kurz auf die Frage ein, wie wir sie am besten zur Anfertigung deutscher Aufsätze anleiten. Unser Hauptaugenmerk wird dabei auf die Invention und Disposition gerichtet sein, versteht sich in der Vorbesprechung. Wie historische, litterarhistorische und ähnliche Themata überhaupt zu behandeln seien, wird der betreffende Lehrer in seinem Unterricht vorgemacht haben in allen den Fällen, in denen er sich zu einer zusammenfassenden Betrachtung und zu allgemeineren Erörterungen veranlafst sah. Der Lehrer, welcher ein derartiges Aufsatzthema stellt, wird nicht umhin können, dasselbe oder ein nahe verwandtes eingehend zu

besprechen oder mindestens auf die Hauptgesichtspunkte aufmerksam zu machen, die Richtschnur für Invention und Disposition anzugeben. Namentlich gilt das von Aufgaben allgemeineren (philosophischen) Inhalts. Vortreffliche Anleitung geben dazu Laas, Göbel u. a. Ich würde diese Methode der von Jonas an die Hand gegebenen vorziehen. Da die Themata sich doch nach Möglichkeit an den Unterricht anschliefsen sollen (sagen wir den deutschen, geschichtlichen, griechischen), so müfste ich bei jeder Aufgabe, die mir der Unterricht entgegenbringt oder auf die ich im Unterricht hinarbeite, nachsehen, ob das Lesebuch ein Musterbeispiel bietet. Wie oft wird man da enttäuscht sein! Denn um Anweisung zur Bearbeitung eines historischen Themas zu geben, genügt es doch schwerlich, irgend eine musterhafte Darstellung aus der Geschichte durchzugehen und zu zergliedern. Will ich z. B. aus und über Homer arbeiten lassen, was kann mir da Buchholz (Erde und Unterwelt) oder Nägelsbach (Leben und Tod) grofs helfen? Was W. von Humboldt über Schillers Spaziergang und G. Freytag über den dramatischen Aufbau von Schillers Wallenstein sagen, ist ganz vorzüglich, und ich habe mir ihre Darlegungen bei Interpretation dieser Werke nie entgehen lassen, aber eine ausreichende und dem ratbedürftigen Schüler förderliche Hülfe in vielen andern konkreten Fällen gewähren sie nicht. Wenn Jonas vorschlägt, in jedem Semester etwa 5 Musterstücke zu analysieren, so wäre ich in Verlegenheit, wie ich die im Anschlufs an den deutschen Unterrichtsstoff auffinden sollte. Den Ausschlag giebt der formale Nutzen, den sie bringen; um ihres Inhaltes willen sie durchzunehmen, dazu hat der Lehrer des Deutschen in den meisten Fällen keine Veranlassung, denn er ist für griechische Litteratur, für Geschichte und Naturbeschreibung nicht bestellt. Was er aber fleifsig treiben soll, fleifsiger noch als es vielleicht gemeinhin geschieht, das sind aufser ein paar kleineren Schriften von Luther besonders die Abhandlungen von Lessing und — von Schiller. Die Methode, wie ein wissenschaftlicher Stoff aufzufinden, anzufassen, zu gliedern und darzustellen sei, läfst sich von niemandem besser lernen als von Lessing. Wie die Alten den Tod gebildet, Fabel und Epigramm, Laokoon und Hamburgische Dramaturgie sind durch den Lehrer hierfür furchtbar zu machen, und sie können unter geschickter Anleitung sehr furchtbar werden. Warum fürchten wir uns so sehr vor Schillers ästhetischen Schriften? Sollte nicht auch Herder noch mehr heranzuziehen sein? Vielleicht wäre es ersprieſslich, die philosophische Propädeutik auf die Lehre vom Urteil und Schlufs zu beschränken und an den prosaischen Schriften der genannten Klassiker philosophische Propädeutik zu treiben. — Nur erwähnen will ich schliefslich, dafs doch auch die *exemplaria graeca et latina* Muster für die Formen der *tractatio* darbieten: Platons Apologie, die plat. Dialoge, die Reden, de amicitia, de senectute u. s. f.

Dies mein Standpunkt, den ich in aller Kürze objektiv zu begründen gesucht habe. Da Herr Dr. Jonas ausdrücklich versichert, dafs er „jeden andern Standpunkt in dieser Frage zu würdigen wisse", so hoffe auch ich von dieser Weitherzigkeit und Liberalität der Gesinnung zu profitieren.

Ilfeld. H. F. Müller.

---

**Griechische Geschichte**, nach den Quellen erzählt von K. L. Roth. Dritte neu bearbeitete Auflage, herausg. von Prof. Dr. A. Westermayer. Mit Abbildungen und Karten. Nördlingen 1882, C. H. Beck. XII und 531 S. gr. 8.

Das Werk des verdienten württembergischen Schulmannes K. L. Roth (1850—1856 Rektor des Stuttgarter Gymnasiums, später Prof. hon. an der Tübinger Universität, † 1868), welches in neuer Auflage vorliegt, vom Herausgeber durch zwei einleitende Kapitel, einen Abrifs der Kunst- und Litteraturgeschichte und zahlreiche kleine Änderungen mit vorsichtiger Pietät umgestaltet, gehört zu denjenigen historischen Schriften, welche der Jugend zu häuslichem Studium recht sehr zu empfehlen sind. Es ist aus lebendiger Kenntnis der alten Autoren heraus geschrieben und erzählt die bedeutungsvollen Ereignisse in klarer, gründlich eingehender Darstellung. Die Vorrede spricht den Grundsatz aus, dafs man den jüngeren Schülern nicht eine blofse Übersicht von Begebenheiten einprägen, sondern schon im ersten Geschichtskursus eine ins einzelne eingehende Darstellung, die auf Gemüt und Urteilskraft wirken kann, geben soll; die alte Geschichte sei zur Erweckung historischen Sinnes vorzüglich geeignet. Dem entsprechend legt der Verf. das Hauptgewicht auf die Denk- und Handlungsweise der hervorragenden Männer; weniger kommt es ihm auf die Eigentümlichkeit des Volkscharakters, auf die Entwickelung der Staatsverfassungen, auf die Ausbreitung der Kolonieen an. Was er bietet, ist aber doch keineswegs blofs für das Knabenalter berechnet. Die ersten Abschnitte, über Lykurg und Solon, das Perserreich und die Perserkriege, sind für Knaben wohl verständlich; weiterhin erfordern die Zeiten des Perikles, Demosthenes, Alexandros schon reifere Auffassung. Es ist aber auch ganz zweckmäfsig, dafs ein so umfangreiches Buch den jungen Leser durch mehrere Jahre seiner Entwickelungszeit begleite.

Zur Belebung der aus den alten Historikern geschöpften Erzählung sind auch die anderweitigen Schätze der griechischen Litteratur herangezogen. Homer findet allerdings nur kurze Erwähnung, da die Heroenzeit von dem Plane des Buchs ausgeschlossen ist; bei den messenischen Kriegen ist eine Elegie des Tyrtaios, jedoch in prosaischer Übertragung mitgeteilt; den Perserkriegen ist eine Inhaltsangabe von Aischylos' Persern beigegeben, von Demosthenes ist der wesentliche Inhalt der olynthischen Reden mitgeteilt. Ganz besonderes Gewicht aber wird auf die Philosophie

gelegt. Dem Verf. ist es voller Ernst, die Lehren des Sokrates und Platon der Jugend nahe zu bringen; er legt darauf mehr Wert als auf die Werke der Dichtkunst, und diese Einseitigkeit schadet der Wirkung seines Buchs keineswegs. Wem die edle sittliche Gesinnung dieser Lehrer der Menschheit vertraut geworden ist, der wird auch die anderen Werke des griechischen Geistes würdigen lernen. Die pädagogische Thätigkeit des Sokrates ist durch getreue Mitteilung mehrerer Gespräche aus Xenophons Denkwürdigkeiten veranschaulicht; als Grundlage seines steten Antreibens zur Selbsterkenntnis wird seine Überzeugung von dem Wert der unsterblichen Seele des Menschen hervorgehoben. „Plato, heifst es S. 350, lehrte in völliger Übereinstimmung mit Sokrates, dafs der wahre und höchste Zweck der Philosophie sei, die Menschen besser zu machen." Nach kurzer Darlegung seiner dichterisch eingekleideten Lehren von der Entstehung der Welt wird daher Platons Seelenlehre ausführlicher behandelt, auch der Mythos im Phaidros mitgeteilt. „Im irdischen Leben ist alles Erkennen der Wahrheit, der Wissenschaft, der Gerechtigkeit, der Schönheit nichts anderes als eine Erinnerung an das, was die Seele während ihres vorweltlichen Daseins im Gefolge der Götter geschaut hat. Es sind freilich nur wenige, deren Erinnerung noch einige Kraft hat, und das irdische Leben selbst dient immer dazu, dieselbe schwächer zu machen. Wenn aber eine der Seelen, die mehr von den Urwesen geschaut hat, im irdischen Leben einen Gegenstand findet, welcher das verbleichte Bild wieder im Gedächtnisse auffrischt, so ergreift sie eine mächtige Begeisterung, eine gewaltige und schmerzliche Sehnsucht, die sie sich selbst nicht zu erklären weifs. Denn was man im Menschenleben Wahrheit, Wissenschaft, Vernunft, Gerechtigkeit, Schönheit nennt, ist es nicht wirklich, sondern nur ein schwaches Ab- und Nachbild jener vordem geschauten Urwesen, an welche uns das Abbild jedesmal erinnert. Doch die erhabensten unter den Urwesen, Wahrheit und Wissenschaft, haben nur die wenigsten Menschenseelen geschaut; dagegen haben alle mehr oder weniger die strahlende Schönheit zu Gesicht bekommen und darum von dieser noch die meiste Erinnerung. Und im gegenwärtigen Leben haben die Abbilder, die uns an die höchsten der Urwesen erinnern könnten, gerade den geringsten Schimmer, während das Schöne, das Abbild jener über dem Himmel thronenden Schönheit, einen reichen Glanz um sich verbreitet und dadurch alle an das erinnert, was sie vor dem Leben in diesem Leibe geschaut haben."

Diese Stelle des Buchs (S. 355) diene zur Probe, wie es der Verf. verstanden hat, die Gedanken des Weisen dem allgemeinen Verständnis näher zu bringen. Unser Zeitalter würde vielleicht nicht so unphilosophisch sein, wenn auf allen Gymnasien der Geschichtsunterricht der Sekunda in dieser Weise in platonische Gedanken einführte, ehe die Lektüre des Platon beginnt. Es werden dann noch Platons Ansichten über den Tod und das Fort-

eben der Seele entwickelt, seine Staatslehre aber nur kurz angedeutet bei der Erzählung seines Verhältnisses zum jüngeren Dionysios von Syrakus. Die wissenschaftliche Universalität des Aristoteles wird bei Besprechung der Bedeutung von Alexandros' Eroberungen dargelegt, jedoch ohne in das Einzelne einzugehen. Bei der Übersicht des hellenistischen Zeitraums am Schlusse des Buchs wird die steigende Bedeutung und Ausbreitung der Philosophie hervorgehoben; dieselbe sei durch den Verfall des religiösen Glaubens und der volkstümlichen Verfassungen fast zur Notwendigkeit geworden.

Die Hauptpartieen des Buches bilden naturgemäfs die Perserkriege, der peloponnesische Krieg, die Feldzüge des Alexandros; um diese gruppiert sich das übrige in ansprechender Mannigfaltigkeit. Nicht überall liest sich die Darstellung ganz leicht, man wünscht wohl häufigere Absätze und Ruhepunkte, doch gewöhnt man sich bald an die ernste und sichere Weise des würdigen Verf.s, der dabei das anekdotenhafte Element keineswegs ängstlich verschmäht. Eine besondere Zierde des Buches sind die schön ausgeführten Illustrationen. Sie bringen teils ansprechende Rekonstruktionen bedeutender Örtlichkeiten (Stadt Athen, Peiraieus, Inneres des Tempels zu Olympia), teils Meisterwerke der griechischen Plastik, besonders historische Porträts (Themistokles, Perikles, Alexandros u. a.), endlich auch das pompejanische Mosaik der Alexandrosschlacht, welches einen vortrefflichen Eindruck macht. Den Titel schmückt eine von Prof. Dr. Thiersch in München farbig rekonstruierte Giebelecke des Parthenon, ferner die Pallas Giustiniani und eine athenische Tetradrachme. Weniger bedeutend sind einige Skizzen griechischer Landschaften in ihrem jetzigen Zustande; nicht gerade nötig, aber bei der Flüchtigkeit jugendlicher Leser nicht überflüssig sind die beiden Karten von Griechenland und Vorderasien. Diese künstlerischen Beigaben mit dem wertvollen Inhalt vereint machen das Buch recht geeignet zur Verteilung als Schulprämie. Es umfafst nicht die ganze Gröfse des Griechentums, aber es ist eine vortreffliche Einführung in dasselbe und wird neben den auch verdienstvollen, aber nicht so eingehenden und nicht so schön ausgestatteten Büchern von Stoll und Jäger gewifs seine Stelle behaupten. Der Verf. hat es für das Alter von 12 bis 17 Jahren bestimmt.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

Julius Brock, Geschichtstabellen. Übersicht der Staats- und Kulturgeschichte, sowie der historischen Geographie. Berlin 1882. Verlag von R. Gaertner (Herm. Heyfelder). VI und 105 S. 8.

In der Vorrede erklärt Verf. (S. IV): „Eine solche (Übersicht) ist von mir lange beim Unterrichte vermifst und wird auch anderen angenehm sein, zumal sie so eingerichtet ist, dafs sie sowohl zum Nachschlagen, als auch zum systematischen Unterrichte gebraucht

werden kann. Was an historisch-geographischen Hülfsmitteln für die Schule bisher geboten ist, erscheint mir nicht dazu geeignet oder zu einseitig." Wer eine solche Sprache führt und über anderer Leistungen so zu urteilen sich berufen fühlt, der wird sicherlich selbst etwas „dazu Geeignetes und Vielseitiges" leisten; so denken wir und schlagen zunächst den zweiten Teil auf, die „Übersicht der historischen Geographie", worauf unsere Lernbegierde besonders gespannt ist. Abgesehen von der völlig verfehlten Anlage des Ganzen wimmelt es geradezu von den ärgsten Fehlern, Verwechselungen und Verwirrungen. S. 53 erfahren wir, dafs Christus unter Pontius Pilatus geboren wurde, dafs dann Herodes König wurde und endlich Juda und Israel Vierfürsten erhielt. S. 56 „Ipsus an der grofsen persischen Königsstrafse von Susa nach Sardes, welchen Weg man in 5—6 Tagen zurücklegte, hier wurde von den Diadochen gekämpft." Also hat sich Herodot V Kap. 50 und 53 in seiner Berechnung wohl geirrt, der 13500 Stadien (= 337½ Ml.) herausbekommt und den Marsch auf 90 Tage taxiert; und hätte Aristagoras nur das Buch von Brock gekannt, so hätte er dem Kleomenes nicht einen solchen Schrecken eingeflöfst. Nach S. 70 gehört zu dem berühmten italienischen Festungsviereck u. a. „Legnano — Niederlage Friedrich Barbarossas —". Man mufs sich doch wundern, dafs dem bekanntlich von Partenkirchen und Como her gegen Mailand ziehenden Barbarossa die Mailänder an der Etsch entgegengetreten sein sollen! Verf. verwechselt Legnano (mit n), was in der Lombardei liegt, mit Legnago (mit g); letzteres ist die gemeinte Festung. Solche Fehler dürften doch einem, der zugleich Historiker und Geograph zu sein sich rühmt, nicht passieren. Ebenso arg ist, was dem Verf. auf S. 86 begegnet. „Paderborn, — westlich Hamm — Napoleon III." Er verwechselt — incredibile dictu — das westfälische Hamm mit der Festung Ham in der Picardie, wohin Louis Napoleon nach dem Boulogner Attentat als Gefangener gebracht wurde. Wie die Franzosen dazu gekommen sind, ihren Attentäter auf eine ausländische Festung zu bringen, darüber hat der Verf. sich den Kopf nicht zerbrochen. Was soll man sich dabei denken, wenn S. 51 die „Könige von Numidien" so aufgezählt werden: Masinissa, Syphax, Micipsa, Adherbal, Hiempsal, Jugurtha? Nach S. 54 lagen Bithynien, Cappadocien, Pontus im mittleren Asien. S. 56 „Cnidus, wo Cimon siegte." S. 59 „Ascra, die Geburtsstadt des Herodot." Dies kann freilich ein Flüchtigkeitsfehler sein. S. 69 „Epidamnus, Kolonie von Korinth." Ein solches Versehen in einer so bekannten Sache ist geradezu unverzeihlich. Sollte dem Verf. Thuk. 1, 24 ff. nicht bekannt sein? S. 78 „Stratford, der Geburtsort Shakespeares, am Severn." Auch das ist eine weltbekannte Sache; „Stratford am Avon" ist fast ebenso geläufig wie „Frankfurt am Main." Ein Rätsel steht S. 78: „Irland durch die Gewaltthaten Cromwells mit England verbunden." Die Begriffe Friede und Kongrefs hat Verf.

zweimal verwechselt; S. 77 „Wiener Friede" und S. 89 „ein Berliner Friede" beendete den letzten russisch-türkischen Krieg." Ebd. findet sich der Fehler: „Ein Berliner Friede beendete den zweiten schlesischen Krieg." Gemeint ist „den ersten". S. 79 „Skandinavien, d. h. Dänemark, Norwegen, Schweden." S. 81 „bei Cappel siegten die Urkantone über Zwingli." S. 83 „Döffingen und Reutlingen, wo Ulrichs Sohn Eberhard kämpfte und fiel." Ebd. „das Lügenfeld (bei Kolmar), auf dem die Truppen den Kaiser Lothar verliefsen." Also Ludwig der Fromme mit seinem bösen Sohne verwechselt. S. 93 „Konrad I. rief die Magyaren zu Hilfe." Welche Vorstellung soll man sich von der Bevölkerung Rufslands machen nach folgender Belehrung (S. 95): „Im N.W. wohnen Litauer, in den Ostseeprovinzen Deutsche, das übrige haben slavische Völker, Grofsrussen, Kleinrussen, Polen inne!" S. 95 „Nach Peters Tode trat Schweden zu Abo auch Finnland an Rufsland ab." (Die Friedensschlüsse von 1743 und 1809 sind verwechselt worden.) Auch die Bemerkung S. 96 „Panticapaeum, h. Kertsch, wo Mithridates Gift nahm" durfte dem Verf. so nicht in die Feder kommen, denn es ist ziemlich bekannt, dafs das Gift nicht wirkte und M. daran nicht gestorben ist. — Wir könnten diese Blumenlese mit Leichtigkeit um 30 bis 40 ähnliche Proben vermehren, abgesehen von den unzähligen Unklarheiten, Ungenauigkeiten und weniger gravierenden Fehlern. Dazu kommen noch die verunglückten Ausdrücke, der ungeniefsbare Stil, wovon einige Proben folgen mögen. Dazu gehört des Verf.s Neigung, sobald ein Name vorkommt, alles oder einiges, wobei der Name ebenfalls vorkommt, zwischen Gedankenstrichen hinzuzufügen. S. 79 „Gustav Wasa löste Schweden wieder ab, welcher bald nach dem Stockholmer Blutbade, gestützt auf die Dalekarlien (sic!), die Bewohner von Dalcarne, d. h. der niedrigen Berglandschaft um Öster- und Wester-Dal Elf, als König in Stockholm — die Friedensschlüsse zu Stockholm beenden den Nordischen Krieg — einzog; mit den Lübeckern, welche mächtig waren im Lande, machte er zu Malmö am Sunde, südöstlich von Kopenhagen — Malmö auch bekannt durch den Waffenstillstand zwischen Dänemark und Preufsen — Frieden u. s. w." Ebd. findet sich noch: „Aus dem gegen ihn bewaffneten London — im Stadtteile Westminster schlofs Friedrich der Grofse mit England den Neutralitätsvertrag; der Tower — floh Karl nach York." Diese abspringende Darstellungsweise geht durch das Ganze. Das kann auf nervöse Naturen beunruhigend wirken. Eine üble Manier ist es, das Relativ von seinem Beziehungsworte so weit zu trennen, dafs Undeutlichkeiten entstehen. S. 70 „zu Villa Franca . . verzichtete Österreich Napoleon gegenüber auf Mailand, das auch zu Campo Formio Frieden schlofs." Ebenso wird es gemacht mit dem Demonstrativ, den Adverbien hier, bald u. a. S. 85 „heut ist das Gebiet (von Jülich, Kleve u. s. w.) preufsisch, den gröfsten Teil umfafst die Rheinprovinz, den kleineren Westfalen; hier liegt auch Oberhessen und Waldeck." Noch schlimmer ist der Satz

S. 95: „Peter der Grofse wurde geschlagen bei Narwa, unfern der südlichen (sic) Mündung der Narowa, legte er Petersburg ... an, siegte dann bei Pultawa" u. s. w.

Sollen wir noch etwas von der ersten Hälfte des Buches sagen, von den Tabellen und der „Übersicht der Staats- und Kulturgeschichte?" Sollen wir zeigen, dafs auch hier Anlage und Ausführung vollständig mifslungen sind und auch hier fast jede Seite von groben Verkehrtheiten strotzt? Nur eine Probe darf dem Leser nicht vorenthalten werden. S. 32 steht buchstäblich folgendes: „Die sixtinische Madonna des Coreggio, sein Zeitgenosse Rafael gestorben 1520." Aus welcher Quelle mag diese Entdeckung geschöpft sein? Wir fassen das Resultat unserer Prüfung dahin zusammen, dafs Verf. mit der Herausgabe dieses Buches sich gar arg übereilt hat, und empfehlen demselben, seinen schriftstellerischen Drang zu zügeln. Er hat sein Lebtag genug zu thun, diese beispiellose litterarische Sünde abzubüfsen.

Guhrau. Feodor Rhode.

---

Dr. Gehring, Geschichtstabellen. 3. Aufl. Wiesbaden 1882. IV und 80 S. 8. Pr. 1 Mk.

Die Tabellen, im Anschlufs an das „Historische Hilfsbuch" von Herbst gearbeitet, erscheinen innerhalb eines Zeitraums von 6 Jahren zum dritten Male in vielfach umgearbeiteter Gestalt. Mit Recht sind viele Zahlen als entbehrlich gestrichen worden, wie die Angaben aus der griechischen, römischen und französischen Litteratur, die einzelnen Einfälle der Peloponnesier in Attika, mehreres aus der Geschichte der Diadochen, des zweiten Samniterkrieges, der römischen Kaiser, der Araber, der englichen Geschichte und der Geschichte der Reformation. Dennoch hat der Umfang des Büchleins wie schon in der zweiten Auflage abermals um 6 Seiten zugenommen, da Verf. noch mehr wie in der zweiten bemüht gewesen ist: 1) an Stelle einzelner Zahlen und Namen kurze Sätze zu bieten und, soweit angänglich und nötig, das Vorhergehende mit dem Folgenden in Zusammenhang zu bringen; 2) die Friedensschlüsse und Verträge, soweit sie für die Schule als wichtig erscheinen, möglichst vollständig zu geben. 3) die Lykurgische und Solonische Verfassung und deren Entwickelung kurz zu charakterisieren; 4) der römischen Königsgeschichte mehr Raum zu widmen; 5) das Resultat der einzelnen Feldzüge des siebenjährigen Krieges anzugeben und eine speziellere Berücksichtigung der Geschichte Napoleons und der Freiheitskriege eintreten zu lassen.

Dabei ist in geschickter Weise die Klippe vermieden worden, in den Ton des Lehrbuchs zu verfallen. Die Tabellen haben durch diese Vertiefung des Stoffes an Gehalt und Brauchbarkeit gewonnen und können jetzt, obgleich der Anschlufs an das Lehrbuch streng festgehalten ist, dennoch selbständig ohne dasselbe gebraucht werden. Zugleich ist aber Verf. nach der Ansicht des

Ref. in der Fülle und dem Umfang des Stoffes bis an die Grenze des Möglichen gegangen und würde, wenn er in der Vermehrung desselben in der bisherigen Weise fortführe, schliefslich den Charakter der Tabellen, deren Vorzug und Brauchbarkeit doch in der Kürze besteht, gefährden. Dafs auch jetzt noch nicht alle Zahlen zu lernen sind, sondern dafs sich die Auswahl derselben je nach dem Wissensstande der Schüler zu richten hat, ist selbstverständlich. Obwohl mehrere Ungenauigkeiten und Druckfehler, die sich in der zweiten Ausgabe noch fanden, in der vorliegenden beseitigt sind, ist sie dennoch nicht ganz frei davon und hat mit dem neuen Stoffe neue gebracht. Dafs Hildesheim 822 Bistum geworden ist (S. 35), möchte sich kaum erweisen lassen. Tankred ist nicht der Neffe (S. 39), sondern der Vetter Boëmunds. (Giesebrecht, Gesch. der deutschen Kaiserzeit III 689). Der Satz „Die Bekenner der Augsburgischen Konfession erhalten wie die Katholiken Religionsfreiheit" ist in dieser allgemeinen Fassung nicht richtig, wird schon aufgehoben durch den Zusatz „der Landesherr erhält das ius reformandi" und ist daher zu streichen oder anders zu gestalten. Die Tripelallianz ist nicht 1667 (S. 60), sondern erst im Jan. 1668 geschlossen worden (Ranke, Franz. Gesch. III² 238). Der Vertrag zu Kalisch, welcher S. 73 unter dem 27. Febr. angegeben ist, wird mit Häusser und Treitschke besser unter dem 28. Febr. angesetzt, da er erst an diesem Tage in dem russischen Hauptquartier in Kalisch endgültig vollzogen wurde. Das Gefecht bei Langensalza fand nicht den 28. Juni statt (S. 76), sondern den 27., die Kapitulation den 29. Recht störend ist es, wenn man im Anhang S. 79 und 80 liest: „Die staufischen Kaiser 1137—1254, Konrad III 1137 — 1152; Leopold I 1657—1705", während in der Tabelle die richtigen Zahlen 1138 und 1658 stehen. Umgekehrt steht im Anhange S. 79 die richtige Zahl 1198, in der Tabelle dagegen S. 41: 1197 Philipp von Schwaben und Otto IV. Das in der Tabelle bereits zur Anwendung gekommene Mittel, die richtige Aussprache derjenigen Wörter, welche die Schüler erfahrungsmäfsig falsch zu betonen geneigt sind, durch Accente und Quantitätszeichen zu fördern, dürfte auch anzuwenden sein bei Trifānum (S. 18), Clupĕa (S. 19), Rufīnus (S. 28). S. 71 wird unter dem Jahre 1800 das Datum besser hinter Marengo (14. Juni) stehen. Von Druckfehlern ist dem Ref. noch aufgefallen Agypten (S. 26), de reunions (S. 61) und Ostreichs (S. 76). Es kann gleichfalls nur auf einem Versehen beruhen, wenn der Inhalt der Friedensschlüsse und Verträge dem Leser bald in gröfserem, bald in Petitdruck vorgeführt wird, ohne dafs sich ein bestimmtes Prinzip in dem Wechsel erkennen läfst. Wenn alle Friedensschlüsse durch Petitdruck wiedergegeben werden, wird die Übersicht erleichtert und Raum erspart. Zum Schlufs sei nochmals hervorgehoben, dafs die Ausstellungen den Wert des Büchleins, welches in der neuen Ausgabe an Brauchbarkeit für die Schule sehr gewonnen hat und auch äufserlich hübsch ausgestattet ist, durchaus nicht beeinträchtigen sollen. Sie bieten

sich vielmehr dar als ein Scherflein zu der weiteren Vervollkommnung der Tabellen, an welcher der Unterzeichnete ein reges Interesse nimmt.

Stargard i. P. R. Brendel.

---

1) Verhandlungen des ersten deutschen Geographentages zu Berlin am 7. und 8. Juni 1881. Mit einer Kartenskizze und 6 Tafeln Abbildungen. Berlin 1882, Verlag von Dietrich Reimer. II und 135 Seiten.

2) Zeichenatlas zum Gebrauch im geographischen Unterricht auf den Mittelstufen in 17 Karten. In Verbindung mit Dr. A. Kirchhoff und Dr. R. Lehmann herausgegeben von E. Debes. 2 Abteilungen. Leipzig 1882, Verlag von Wagner und Debes.

Diese Besprechung des etwas verspätet erschienenen Berichts über die Verhandlungen des I. Geographentages ist überholt worden durch die II. Versammlung, die in der Osterwoche zu Halle abgehalten wurde, doch kann dieser Bericht darum nicht als veraltet bezeichnet werden. Er enthält in seiner I. Abteilung aufser der etwas resigniert gehaltenen Eröffnungsansprache des Vorsitzenden Dr. G. Nachtigal vier Vorträge, unter welchen der von A. Meitzen über „das deutsche Haus in seinen volkstümlichen Formen" besonders bemerkenswert ist; auf denselben beziehen sich die angefügte Kartenskizze und die Abbildungen. Die Diskussionen der Versammlung haben sich aus guten Gründen in vorwiegendem Mafse in dem zweiten Teile ihres Programms, auf dem Gebiete der schulgeographischen Fragen bewegt, da hier Zustände vorliegen, die am dringendsten eine Besprechung von autoritativer Seite erheischten. Die Verhandlungen erstrecken sich auf die Stellung des Faches an unseren höheren Lehranstalten und die Ausbildung der Lehrer, welche in Erdkunde unterrichten, sodann auf die Methode dieses Unterrichts. Den ersteren Gegenstand behandelt ein Vortrag pro domo, gehalten von Professor A. Kirchhoff zu Halle, in welchem dieser eine Antwort sucht auf die Frage, warum der preufsische Staat, der sich in neuerer Zeit durch Errichten geographischer Lehrstühle an seinen Hochschulen um die geographische Wissenschaft so verdient gemacht habe, doch so handgreiflich kargen Nutzen (noch geringeren, als manche andere deutsche Staaten) daraus gezogen habe für die Erhebung des tief darniederliegenden geographischen Unterrichts auf seinen höheren Schulen. Die Ursache dieses Zustandes — oder nach K.s Schilderungen besser: Notstandes — findet der Vortragende vor allem in der prinziplosen Vermengung der Geschichte mit der Geographie, einer Verbindung, die zu mehr oder minder vollständiger Vernachlässigung der letzteren führe und für das Universitätsstudium die üble Folge habe, dafs der Studierende der Geschichte die Erdkunde als Nebensache liegen lasse. Gewissermafsen seien sie darin entschuldigt durch die Prüfungsordnung oder die Handhabung derselben, da ihnen die Staatsprüfung später neben der Fakultas in der Geschichte höchstwahrscheinlich auch diejenige in

der Geographie als ein don gratuit zufallen lassen werde. Drastische Beispiele illustrieren das Gesagte; einige von ihnen seien (in Kürze) citiert: Ein Gymnasialprofessor gab in Prima die geographischen Breiten in Fufs und Zollen an. — Mitunter werden Lehrer, die von der königlichen Prüfungskommission ausdrücklich für nicht befähigt erklärt worden sind zum Unterrichten in Geographie, sofort von Staatswegen als Geographielehrer angestellt. — Ein Gymnasialabiturient erklärt: „Von Amerika weifs ich überhaupt nichts"; aber dieser mittelalterliche Standpunkt thut der Fassung seines Reifezeugnisses keinen Eintrag. — Auf einem pommerschen Gymnasium beschränkt sich das Wandkartenmaterial auf zwei Karten: „eine antiquierte von Palästina und eine zerfetzte vom Deutschen Bunde" u. a. m. Die aus dem Vortrage erwachsenden Thesen fordern darum volle Selbständigkeit für die Erdkunde im Schulunterricht wie in der Staatsprüfung und eine gröfsere Stundenzahl in den oberen Klassen. Mögen diese Thesen nicht das Schicksal der „frommen Wünsche" haben, dem die so mancher anderer beratenden Versammlungen zu verfallen pflegen! Die in Rede stehende hat jedenfalls den berechtigten Anspruch darauf, aufmerksame Prüfung ihrer Ratschläge zu erwarten, da in Berlin eine gröfsere Anzahl von bedeutenden Vertretern ihres Faches versammelt waren, als das gemeiniglich auf ähnlichen Versammlungen der Fall zu sein pflegt. Aus der an die Thesen sich anschliefsenden Diskussion verdient besonders der von Gymnasialdirektor Volz zu Potsdam an die Professoren der Erdkunde gerichtete Wunsch hervorgehoben zu werden: „Befreien Sie die Geographie von dem Ballast, der sie fast erdrückt.... Lehren Sie uns scharf, wo die Grenzlinien der Geographie gegen die angrenzenden Natur- wie historischen Wissenschaften zu ziehen sind.... Geben Sie uns eine scharfe Definition der Geographie!"

Der methodische Teil der Verhandlungen stützt sich auf die Vorträge des Professors Dr. Wagner zu Göttingen „Über die zeichnende Methode beim geographischen Unterricht" und des Dozenten und Realschullehrers Dr. Lehmann zu Halle, welcher den Wert der Kirchhoffschen Zeichenmethode an der Hand praktischer Erfahrungen erörtert. In sieben Thesen drückt sich das Urteil der Versammlung im wesentlichen dahin aus, dafs das geographische Zeichnen als unerläfsliches Unterrichtsmittel in der Entwerfung freier Skizzen der einzelnen Erdräume zu bestehen habe, mit Anpassung an den jedesmaligen Stand des Auffassungsvermögens und der Handgeschicklichkeit des Schülers. Die Versammlung erklärt sich gegen das Zeichnenlassen ganzer Landkarten in Form von häuslichen Arbeiten, vor allem, wenn eine solche Leistung ohne vorherige methodische Anleitung gefordert werde, ferner gegen das Ersetzen aller Linienelemente der Karte durch gerade bez. gebrochene Linien nach der Lohseschen Methode; sie verwirft entschieden und mit vollstem Rechte die ganze sogenannte konstruktive Methode. Eine Ablehnung hat auch erfahren

die Verbreitung von „Faustzeichnungen“ in gedruckter Form in Schülerkreisen. Dieses Hülfsmittel hatte bisher, wie seine grofse Verbreitung beweist, zahlreiche Freunde, die seiner nicht entraten zu können meinten wegen der mancherlei Gründe, die das vorwiegende Zeichnen des Lehrers an der Wandtafel weniger fruchtbar erscheinen lassen, und weil sie dem Schüler bei seinen Zeichenversuchen eine Unterstützung an die Hand geben wollten. Allerdings haben diese Faustzeichnungen den Nachteil, dafs sie an die Stelle des lebhaften und bedeutend naturähnlicheren Kartenbildes schwarze Linien setzen, die nicht immer geeignet sind, das Verständnis des letzteren zu vermitteln, ja sogar die Aufmerksamkeit von ihm ablenken können. Diesem Mangel hilft der neu erschienene Zeichenatlas von Debes in erfreulicher Weise ab. Er liefert auf 17 Tafeln (6 für die ganzen Erdteile, 11 für die europäischen Länder) vereinfachte und durch Fortlassung alles verwirrenden Details leichter fafsbar gestaltete Abbildungen der Atlaskarten. Nur drei Farben treten aus der ganz weifs gelassenen Grundfläche hervor: Schwarz für Umrisse, Städtezeichen und Anfangsbuchstaben der meisten Namen, Blau für die Hydrographie und ihre Benennungen, Braun für die Orographie. Dieser Zeichenatlas bietet den grofsen Vorteil, dafs der Schüler hier alles aus den übrigen Karten herausgehoben und vereinigt sieht, was er an topischen Kenntnissen besitzen mufs, dafs er Blätter vor sich hat, die er leichter und genau nachahmen, oder deren Inhalt er sich ohne zu grofse Mühe für den Fall einprägen kann, wo es gilt ex tempore zu zeichnen, und dafs demnach diese Karten denen im Schulatlas und der Wandkarte durchaus ähnlich sind, was sich ja von den meisten Skizzen der Leitfäden und Faustzeichnungen eben nicht sagen läfst. Denn bei D. sind auch die Gebirge, deren Darstellung dem Schüler bekanntlich am allerschwersten fällt, ihren natürlichen oder besser: den konventionellen Formen der Karten nachgebildet und trotz gebührender Rücksichtnahme auf die Beschaffenheit ihrer seitlichen Böschungen auch für den Schüler nach einiger Übung nicht eben schwer wiederzugeben.

Die vorliegende zeichnende Methode legt besonders Gewicht darauf, dafs der Schüler zu jeder Skizze das Gradnetz selbst zu entwerfen hat und zwar ein geradliniges, von Kurven ist abgesehen worden, da ihre Ausführung zu schwierig und die durch gerade Linien entstehenden Fehler für Schülerkarten durchaus unwesentlich sind. Dem Atlas sind 12 Seiten „Erläuterungen“ hinzugefügt, welche nur für Lehrer bestimmt sind und ihnen auf besonderen Wunsch übersandt werden. Sie enthalten aufser den Motiven Winke für die Zeichnung und Entwerfung des Gradnetzes, für welches man ein Schema vorgeschlagen findet, das die Anzahl der jedesmal notwendigen Linien und die Abstände der Meridiane von einander, letztere in Millimetern angiebt. Das Verhältnis zwischen Längen- und Breitengraden kann sich der Schüler nach den jeder Karte beigefügten Kilometerskalen mit dem Zirkel selbst ausmessen;

einfacher noch wäre es gewesen, auch dies Verhältnis jedesmal den Karten gleich beizudrucken. Als Anfangsmeridian ist überall der von Ferro angesetzt worden. Bei dieser Gelegenheit sei darauf hingewiesen, dafs dem prinziplosen Wechsel zwischen allen drei möglichen Anfangsmeridianen in dem Andrée-Putzgerschen Schulatlas noch immer nicht in einer neuen Auflage abgeholfen ist. Es mufs dies durchaus verlangt werden, wenn nicht die Brauchbarkeit dieses vielbenutzten Atlas geradezu in Frage gestellt werden soll. Der Debessche Zeichenatlas ist die beste Verteidigung, die bis jetzt für die zeichnende Methode aufgestellt worden ist.

Norden. E. Oehlmann.

---

Das Reichsland Lothringen am 1. Februar 1766 und sein Nachbargebiet im Westen und Süden; historische Karte im Mafsstab 1 : 320000, entworfen von Professor Dr. Kirchner in Duisburg, ausgeführt von der geographischen Anstalt von Wagner & Debes in Leipzig 1882. Schriftrand der Karte 42/44 cm. Ladenpreis 3 Mk.

Die Hoffnung, welche wir am Schlusse unserer Rezension der Kirchnerschen Karte „Elsafs im Jahre 1648" (in dieser Zeitschrift Jahrgang 1879 S. 257 ff.) aussprachen, dafs es dem Herrn Verfasser vergönnt sein möge, auch das Reichsland Lothringen einer ähnlichen Bearbeitung zu unterwerfen, hat sich zur Genugthuung aller Freunde historischer Geographie erfüllt, indem uns Herr Prof. Kirchner in der angezeigten Arbeit mit einem gleich vorzüglichen Werke beschenkt, wie er es mit seinen Karten „Elsafs im Jahre 1648" und „Elsafs im Jahre 1789" gethan. Aus den beigegebenen „Erläuterungen zur Karte" erfahren wir, dafs dieselbe zunächst in die entsprechenden Blätter der französischen Generalstabskarte im Mafsstabe von 1 : 80000 hineingezeichnet und dann auf 1 : 320000 reduziert ist. Da die französische Generalstabskarte die Gemarkungen der einzelnen Ortschaften enthält, die sich in Jahrhunderten nicht oder nur ganz unwesentlich verändert haben, so liegt in diesem Verfahren eine hohe Garantie unbedingter Richtigkeit der territorialen und administrativen Grenzen der dargestellten Gebilde. Dazu kommt, dafs Herr Prof. Kirchner die Quellen in einer Vollständigkeit und mit einer Gewissenhaftigkeit benutzt hat, die alle Anerkennung verdient. Wir verstehen hierunter nicht sowohl die älteren Kartenwerke des vorvorigen und vorigen Jahrhunderts, denn jeder, der in der Lage gewesen ist, sie benutzen zu müssen, weifs, wie fehlerhaft sie meistens in jeder Hinsicht sind, sondern besonders die einschläglichen statistischen und geographischen so schwer zu erlangenden Werke der betreffenden Zeiten. — Was den Inhalt der Karte betrifft, so veranschaulicht sie uns nicht nur den territorialen Zustand Lothringens vom Jahre 1766, sondern wir finden zugleich die Erwerbungen Frankreichs und die territorialen Veränderungen innerhalb des genannten Gebietes in den Jahren 1648, 1659, 1661, 1679 und 1718 angegeben. Nach dieser Richtung hin ist auch sie, wie die

beiden anderen genannten Karten Kirchners, ein stummes und doch auch wieder so beredtes Denkmal französischer ländergieriger Anmafsung und Übergriffe. Eine schätzenswerte Beigabe ist die Angabe der deutsch-französischen Sprachgrenze auf Grund der Volkszählung vom 1. Dezember 1875, so zwar, dafs die sprachlich gemischten und zwar vorwiegend deutsch redenden zur deutschen, die vorwiegend französisch redenden Bezirke zur französischen Seite gezogen worden sind. Übrigens weicht die von Kirchner gezogene Sprachgrenze an verschiedenen Punkten von der auf der Boeck-Kiepertschen historischen Karte von Elsafs-Lothringen angegebenen in etwas zugunsten des französischen Sprachgebietes ab. Dafs auch die technische Ausführung der Karte eine höchst ansprechende ist, wollen wir nur beiläufig erwähnen.

Im ganzen geht unser Gesamturteil dahin, dafs wir es in den Arbeiten Kirchners und speziell in der vorliegenden mit einer vorzüglichen Leistung auf dem Gebiete historischer Kartographie zu thun haben. Hoffentlich läfst es derselbe bei den publizierten Karten nicht bewenden; wünschenswert wäre noch Lothringen im Jahre 1552, eine Karte, welche nicht unwesentliche Verschiedenheiten in den territorialen Besitzständen im Verhältnis zur vorliegenden aufweisen dürfte und auf welcher wir dann auch den Besitzstand der Reichsstadt Metz finden würden. Es sollte uns im Interesse der Wissenschaft freuen, wenn es Herrn Professor Kirchner gelänge, die sich ihm in den Weg stellenden Schwierigkeiten der Erlangung des nötigen Quellenmaterials zur Bearbeitung dieser vierten Karte zu überwinden.

Hildesheim. Karl Wolf.

---

Ludw. Matthiessen, Prof. d. Phys. a. d. Univ. z. Rostock, früher Prof. u. Oberl. d. Math. u. Phys. a. Gymn. in Husum, Übungsbuch f. d. Unterricht i. d. Arithmetik u. Algebra. Nach der Aufgabensammlung von Heis f. höh. Bürgersch., Gewerbesch., Progymn. und Realsch. 2. O. bearb. Köln, Du Mont-Schauberg, 1882. VIII, 252 S.

Der Verf. hat, wie er mitteilt, auf Veranlassung der Verlagshandlung und nach Einholung des Rates bewährter Fachmänner aus der weit verbreiteten, mit Recht geschätzten Heisschen Aufgabensammlung das weggelassen, was über das Pensum der auf dem Titel bezeichneten Schulen weit hinausgeht, da ja in der That viele Partieen selbst das Pensum der Gymnasien übersteigen und auch in Realschulen 1. O. nur selten zur Verwendung gekommen sein dürften. Zu den ausgelassenen Abschnitten gehören die Aufgaben aus der Kombinationslehre, die Gleichungen höheren Grades und die transscendenten, die Aufgaben aus der angewandten Mathematik. Dagegen sind teilweise die Aufgaben der ersten Abschnitte, wenngleich nicht eben erheblich, vermehrt. Bei den Dezimalbrüchen ist nur das abgekürzte Rechnen berücksichtigt, da das gewöhnliche Rechnen mit denselben vorausgesetzt werden kann, ferner hat die Lehre von den Proportionen, als Quotientengleichungen,

Platz bei der Lehre von den Gleichungen und dort die erforderliche Berücksichtigung gefunden. — Eine besondere Änderung hat aber die ursprüngliche Ausgabe in dieser neuen Gestalt dadurch erfahren, dafs den einzelnen Paragraphen nicht blofs die Formeln, die in ihnen geübt werden sollen, sondern auch der Inhalt derselben in Lehrsätzen und, soweit es dem Verf. nötig erschienen ist, auch der Beweis derselben vorausgeschickt ist. Für die Arithmetik hat diese Arbeit der auch den Lesern dieser Zeitschrift bekannte Herr v. Fischer-Benzon übernommen. Wir fürchten, dafs bei einer solchen Vereinigung von Lehr- und Übungsbuch die systematische Behandlung leicht Einbufse erleide, und das finden wir auch bestätigt. Bei der Erklärung der Division heifst es in § 4: Die Zahl a durc die Zahl b dividieren heifst die Zahl suchen, welche man mit b multiplizieren mufs, um a zu erhalten. Dann sucht man also nur den Multiplikandus. Der Verf. will aber nach dem Folgenden auch den Multiplikator finden. Korrekt mufs es daher heifsen: „welche mit b, oder mit welcher b multipliziert werden mufs." So fangen in formell ganz unzulässiger Weise die Beweise für die logarithmischen Lehrsätze stets mit der Behauptung selbst an.

Wir führen bei dieser Gelegenheit noch an, dafs die 6. Auflage des Lehrbuches der elementaren Planimetrie von Féaux, neu herausgegeben vom Oberl. Luke a. Gymn. in Marienburg nach dem Tode des Verf.s, welches wir bei seinem ersten Erscheinen in dieser Zeitschrift 1858 S. 821 ff. ausführlich angezeigt haben, erschienen ist. Sie hat einige zweckmäfsige Abänderungen in der Aufeinanderfolge der Abschnitte erfahren; sonst sind die Abweichungen nicht erheblich. Bei einer späteren Auflage wird der Herausgeber der Erklärung § 176 wohl das Wort: „geradlinige" hinzufügen; denn nur von solchen Figuren kann offenbar die gegebene Erklärung der Ähnlichkeit gelten. Auch von dem Lehrbuch der ebenen Geometrie von Spieker ist schon wieder eine neue Auflage, die fünfzehnte, erschienen. Unsere neuliche Bemerkung über die Behandlung des Kreises hat der Herr Verf. daher wahrscheinlich noch nicht berücksichtigen können. Dagegen hat er die Lehre von den Parallelen jetzt dadurch abgeändert, dafs er den Winkel nicht mehr als Richtungsunterschied, sondern als extensive Gröfse betrachtet, wodurch die Behandlung an wissenschaftlicher Strenge gewonnen hat. Ferner hat er den Formeln für die Umfänge der ein- und umgeschriebenen Polygone die analog gebildeten für deren Inhalt hinzugefügt.

Züllichau. Erler.

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

19. *Versammlung rheinischer Schulmänner am Osterdienstag den 11. April 1882 im Gürzenich zu Köln.*

Zahlreicher als je waren die Schulmänner der höheren Lehranstalten des Rheinlandes in die Metropole ihrer Provinz nach Köln gekommen; stand doch auf dem Programm ein Thema, das, seit lange schon im engeren Kreise durchgesprochen, nun in die Öffentlichkeit gebracht eine grofse Fülle des Interessanten und Spannenden versprach: „das Verhältnis der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu den Abiturienten-Prüfungskommissionen."

Doch die fast hundert Köpfe zählende Versammlung wurde enttäuscht durch die Nachricht, dafs ärztliches Gebot dem Referenten Dir. Kiesel (Düsseldorf) die Reise nach Köln untersagt habe. So mufste dieses Thema leider von der Tagesordnung abgesetzt werden.

Dir. Jäger (Köln) als stellvertretender Vorsitzender leitete nun die Verhandlungen ein mit einem Hinweis auf Ereignisse in dem Schulleben des verflossenen Jahres, die nicht nur für das gesamte Vaterland, sondern speziell für die Rheinprovinz von grofser Bedeutung gewesen sind. Indem er zuerst Bezug nahm auf die definitive Eröffnung der Direktoren-Konferenzen der Rheinprovinz in Bonn, wies er neben der hohen Anregung der Teilnehmer durch den persönlichen Verkehr auf die praktische Wirkung derselben hin, die sich bereits in der Einführung einer neuen für sämtliche höheren Anstalten der Provinz mafsgebenden Zeugnisordnung gezeigt habe. Redner steht dieser Einrichtung nicht sympathisch gegenüber, da für grofse Gymnasien durch die Erteilung des Weihnachtszeugnisses nicht nur eine gröfsere Arbeitslast erwachse, sie dringe auch — was viel bedeutender sei — durch die mit jeder Haupt-Censurerteilung verbundene Unruhe oft tief einschneidend in die ruhige Abwicklung der Jahresgeschäfte ein. Ein sicherer Gewinn aber erwachse aus diesen Konferenzen, dafs von Zeit zu Zeit auf didaktischem Gebiete der gesamte Stoff dem Lehrerstande wieder vor Augen gebracht werde, dafs sämtliche Kollegien der Provinz genötigt würden, das ihnen gegebene Material durchzuarbeiten. Die Nachwirkung nach oben sei hoch zu schätzen, viel höher aber müsse man die Wirkung nach unten anschlagen, da allen Lehrern Gelegenheit und Veranlassung geboten sei, gewisse Dinge für die Schule anzuregen, wie dies z. B. die Diskussion des geschichtlichen Unterrichtes gezeigt habe. Durch die Teilnahme der Lehrer würde aber auch eine grofse Gefahr solcher Direktorenkonferenzen begrenzt, die Gefahr des allzu grofsen Idealisierens, dafs man vor lauter guten Reden, lauter pädagogischen Referaten nicht zum pädagogischen Handeln komme. Auf die Neu-Organisation des Lehrplans der höheren Schulen übergehend glaubt Redner bei der Neuheit der Sache noch mit dem Urteil zurückhalten zu müssen, doch erheische manches dringend sofortige Erwägung, z. B. das schwierige Problem, bei der Vermehrung des Französischen in Quinta und Quarta des Gymnasiums den Lektürestoff zu bestimmen. Ein schweres Bedenken jedoch erhebe sich für die Gymnasien nicht durch die veränderte Stellung des Griechischen, wohl aber durch die Beschränkung des Lateinischen, welche das Herz des Gymnasialschulwesens *treffe*. Obwohl man in den Kreisen der Gymnasiallehrer geglaubt habe,

dafs in Beziehung auf das Lateinische schon längst die äufserste Konzession gemacht sei, wäre gleichwohl eine erhebliche Anzahl von Stunden gestrichen, in den unteren Klassen je 1 und in Sekunda, wo eben eine reichere Lektüre eintrete und der Schüler anfange seines Besitzes froh zu werden, gar 2 Stunden. Nicht weil Redner der lateinischen Sprache eine magische Kraft zuschreibe, bedaure er diese Einbufse, sondern weil für eine Schule, die zur Wissenschaft in höherem Sinn vorbereite, schlechterdings ein Gegenstand da sein müsse, in welchem die Schüler festen Boden gewinnen und über Stümperei hinauskommen könnten. Die magische Kraft des Lateinischen liege in der Gründlichkeit des Wissens, und diese könne ohne gröfseren Zeitaufwand nicht erreicht werden. Ein Gegengewicht gegen diese Verminderung der Stundenzahl im Lateinischen würde sich wohl dadurch finden lassen müssen, dafs man die häuslichen Arbeiten im Französischen u. s. w. beschränke und die Zeit für häusliche Arbeit vorwiegend dem Lateinischen zu gute kommen lasse.

Nachdem darauf Dir. Jäger auf Vorschlag des Dir. Schmitz (Köln) einstimmig zum Vorsitzenden dieser Versammlung ernannt worden, erhält Dir. Böttcher (Düsseldorf) das Wort zum Bericht über die vom Ausschufs seit der letzten Versammlung in der Konfirmandenfrage gethanenen Schritte und deren Erfolg. Die Eingabe des Ausschusses hatte erst im Mai vorigen Jahres eine Beantwortung dadurch erfahren, dafs der Präses der Provinzialsynode dem Ausschusse das Protokoll über die Verhandlungen in der Synode zugesandt hat. Aus diesem Protokolle ergab sich, dafs die Provinzialsynode von den in der 17. rheinischen Schulmännerversammlung gefafsten 2 Resolutionen, dafs die Lösung der der Schule zugewiesenen Aufgabe durch den 2jährigen Besuch des pfarramtlichen Konfirmandenunterrichts erschwert werde, und dafs die §§ 103 und 104 der rheinischen Kirchenordnung, welche einen zweijährigen Besuch des Konfirmandenunterrichts fordere, sich nur auf die Elementarschulen bezögen, mit dem Zusatz, dafs ein Jahr für die Vorbereitung zur Konfirmation genüge, Kenntnis genommen und erkannt hat, dafs durch den 2jährigen Konfirmandenunterricht die Aufgabe der höheren Schulen allerdings erschwert werde, dafs aber die §§ 103 und 104 dennoch auf die Konfirmanden höherer Schulen anzuwenden seien. Die mit der Durcharbeitung der Frage beauftragte Kommission der Synode beantragte nun, den Antrag der Schulmännerversammlung abzuweisen, der Pfarrgeistlichkeit aber dort, wo Mifsstände zu Tage treten, die weitgehendste Rücksichtnahme zu empfehlen, indem sie zugleich hervorhob, dafs, wenn man auch die Übelstände für die Schulen anerkenne, die Kirche doch der ihr eigentümlichen Aufgabe zunächst nachkommen müsse. Diesem Antrag entgegen war von dem Korreferenten Dir. Kleine (Wesel) bei der Beratung im Plenum der Synode vorgeschlagen worden: 1) Die Schüler der unteren Klassen besuchen den pfarramtlichen Konfirmandenunterricht 2 Jahre; 2) bei den Schülern der mittleren Klassen ist der Pfarrer ermächtigt, den Unterricht auf 1 Jahr zu beschränken; dabei ist die bisherige Dispensation der Konfirmanden vom Schulreligionsunterricht aufzuheben. Die Synode aber erhob den Antrag der Kommission zum Beschlufs, indem dabei noch geltend gemacht wurde, dafs man die verschiedenen Gesellschaftsklassen nicht noch mehr trennen dürfe, sondern eher im Konfirmandenunterrichte möglichst zusammen halten müsse, dafs manchmal die Schüler der höheren Lehranstalten den Volksschulen in religiösen Kenntnissen nachständen, und dafs es auch gälte, den Einflufs der Pfarrgeistlichkeit auf die heranwachsende Jugend zu

kräftigen. Der Ausschufs der Schulmännerversammlung hatte sich nun in der Meinung, dafs die von den Lehrern in ihrem Antrage ausgeführten Gründe in der Kommission und im Plenum der Synode nicht erschöpfend gewürdigt worden seien, an die höhere Behörde, den evangelischen Oberkirchenrat gewandt, war aber auch dort abschläglich beschieden worden, mit dem Bemerken, dafs eine Abänderung des Beschlusses der Provinzialsynode nicht nötig sei, und dafs die Sache dort eine gründliche und genügende Besprechung gefunden habe. Nach diesem Referate wies Dir. Böttcher nun darauf hin, dafs die Bestimmung, den Konfirmandenunterricht in wöchentlich 2 Stunden abzuhalten, vielfach in der Stundenzahl überschritten und die Schüler durch zu grofses Memoriermaterial überbürdet würden, und schlug vor, an der Hand der Klassenbücher eine etwaige Überschreitung und Überbürdung festzustellen und dann das Gesuch um Dispensation an die mafsgebenden Behörden zu richten. Die von dem Ausschufs möglichen Schritte zur Abhülfe seien erschöpft.

Diesem Bericht zufolge glaubte der Vorsitzende nur konstatieren zu müssen, dafs alles beim alten bliebe, hob aber dabei hervor, dafs er einen Gegensatz zwischen kirchlichem und Schulinteresse, wie er in der Synode gemacht worden, durchaus nicht anerkennen könne, dafs die Aufgabe der Schule und Kirche vielmehr identisch seien, die Jugend zum Dienst des Wahren und Guten zu erziehen. Wenn dort in der Synode gesagt worden wäre, es gelte, die jungen Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, so wolle das auch die Schule. Nicht aber sollte das kirchliche Interesse wie ein Machtprinzip behandelt werden; es läge seiner Meinung nach gerade vielleicht mehr im Interesse der Kirche, die Jugend nicht zu sehr mit religiösem Stoffe zu überladen, wie er denn in der That glaube, dafs für das Reich Gottes besseres geleistet werde bei dem einjährigen als bei dem zweijährigen Vorbereitungsunterricht.

In der sich darauf entspinnenden Diskussion schlug Rektor Götz (Neuwied) vor weiter zu gehen als der Referent Dir. Böttcher. Er forderte die Versammlung auf, eine Resolution zu fassen, dafs überall an jeder Anstalt, wo Mifsstände sich zeigten, der Weg der Vorstellung bei dem Konsistorium zu betreten sei. Dir. Böttcher hält jedoch eine solche Resolution nicht für opportun; ihm scheint es besser, den Religionsunterricht der unteren Klassen dem pfarramtlichen genau anzupassen und so der Kirche möglichst entgegenzukommen.

Zu der oben erwähnten Klage des Referenten, dafs die festgesetzte Stundenzahl von 2 wöchentlichen Religionsstunden oft überschritten und die Schüler durch zu grofsen Memorierstoff überlastet würden, führt Oberlehrer Evers (Düsseldorf) noch an, dafs trotz der energischen Verfügung des Generalsuperintendenten Nieden dennoch im letzten Semester Untersekundaner des Düsseldorfer Gymnasiums die Woche 8 Stunden pfarramtlichen Unterricht gehabt hätten und infolge dessen in ihren Leistungen weit zurückgegangen wären. Zudem bestehe der geistliche Konfirmandenunterricht häufig nur darin, dafs ganze Bücher auswendig gelernt werden müfsten.

Nachdem sich dann Rektor Götz noch einmal gegen den Böttcherschen Vermittlungsvorschlag erklärt und Dir. Zahn (Mörs) beantragt hatte, dafs man entweder den Beschlufs fassen möge, ein Jahr Konfirmandenunterricht — was auch er für das Beste halte — sei genügend, oder dafs man die Sache ad acta legen und einfach zur Tagesordnung übergehen müsse, und nachdem Dir. Gruhl (Barmen) die von ihm vorgeschlagene Resolution befürwortet,

ahingehend: die Versammlung nimmt mit Befriedigung die Mitteilung entgegen, als die Provinzialsynode sowohl als auch der evangelische Oberkirchenrat die orhandenen Übelstände anerkannt und im Wege gegenseitiger Verständigung .bhülfe versprochen hat, und empfiehlt dem entsprechend in allen Fällen, i denen sich Mifsstände zeigen, sofort bei der vorgesetzten Behörde auf .bhülfe zu dringen, — nimmt die Versammlung mit grofser Mehrheit den An-ag Zahn, „einfach zur Tagesordnung überzugehen", an und überläfst es also der Anstalt, wie sie sich gegen wirkliche Überbürdung und Mifsstände im nzelnen Falle helfen kann.

Es folgte nun ein Vortrag des Oberlehrers Conrads (Köln) über den ebrauch des Globus beim geographischen Unterricht. Redner spricht über ie Schwierigkeiten des geographischen Unterrichtes bei zehn- und elfjährigen chülern und weist darauf hin, wie diese sich heben und bewältigen lassen urch Zuhülfenahme eines mit den nötigen Hülfsmitteln versehenen Globus. r zeigt an dem vor ihm stehenden Globus den Meridiankreis mit der radeinteilung, den Horizontalkreis mit der Windrose, dem Zeichen des ierkreises u. s. w., die Stundenuhr, einen beweglichen mit Gradeinteilung ersehenen Quadranten u. s. w. und führt nun in anschaulicher und klarer Weise an einer Reihe von Beispielen vor, wie man mit Hülfe eines solchen lobus den Schülern die Bestimmung der geographischen Lage eines Ortes, ie Entfernung zweier Orte in der Luftlinie deutlich machen könne. Dann eigt er die Anwendung der Stundenuhr, rechnet aus, wann es in den ver-chiedenen Orten Mittag ist, und macht klar, wie der Schüler sich auch ngekehrt durch die Zeitdifferenz die Entfernung verschiedener Orte an-chaulich machen könne. Sodann giebt Redner Beispiele, wie man die Ver-chiedenheiten der Erwärmungsverhältnisse nach Jahreszeit und Örtlichkeit m Globus darlegen, die Zeit des Sonnen-Auf- und Untergangs, die Zu- und .bnahme der Tageslänge in den verschiedenen Jahreszeiten berechnen önne. Für diesen anregenden und gediegenen Vortrag sprach der Vor-itzende dem Redner den Dank der Versammlung aus und äufserte den Wunsch, dafs auch künftighin die Behandlung solcher bestimmt begrenzten idaktischen Aufgaben einen Bestandteil der Verhandlungen des Vereins ilden möge.

Nachdem nach einer kurzen Pause als Versammlungsort des folgenden ahres entgegen dem Antrage des Oberlehrers Stein (Köln), welcher Bonn orgeschlagen hatte, wieder Köln bestimmt worden und an Stelle der aus em Ausschufs statutenmäfsig ausscheidenden Mitglieder Dir. Kiesel (Düssel-orf), Dir. Schmitz (Köln), Prof. Crecelius (Elberfeld), sowie an Stelle des ach Verden versetzten Oberlehrers Hermann und des im Herbst scheiden-en Dir. Böttcher die neuen Ausschufsmitglieder Dir. Schorn (Köln), Dir. ünch (Ruhrort), Dir. Barth (Elberfeld), Oberlehrer Conrads (Köln) und berlehrer Evers (Düsseldorf) gewählt worden waren, tritt die Versamm-ng in den Punkt 4 der Tagesordnung ein: „Die jüngst in Düsseldorf unter .nregung des Herrn Amtsrichters Hartwich abgehaltene Versammlung (Central-erein für Körperpflege in Schule und Volk) und einige dort laut gewordene leinungen." Nach einigen einleitenden Worten des Vorsitzenden weist ymnasiallehrer Moldenhauer (Köln) darauf hin, dafs ähnlich wie am Ende er dreifsiger Jahre, als die berühmte Schrift des Dr. Lorinser erschien, ach jetzt wieder an die höheren Schulen der dringende Ruf erginge, der eistigen Überanstrengung der Schüler durch gröfsere Pflege des Körpers ntgegenzutreten. Die Schule könne über diese aus nicht pädagogischen

Kreisen sich erhebenden Stimmen nicht ohne weiteres hinweggehen, zumal da jetzt auch von hoher und höchster Seite her die körperlichen Übungen mehr und mehr betont würden. So sei auch die Broschüre des Amtsrichters Hartwich „Woran wir leiden“ trotz mancher Übertreibungen, die sie enthalte, doch nicht einfach zu ignorieren. Redner will nicht näher eingehen auf die in der Düsseldorfer Versammlung erhobene Klage über Überbürdung der Schüler, sie sei dort schon genügend vom Oberlehrer Evers auf das gebührende Mafs zurückgewiesen worden, und ebenso könne man wohl eine dort gefallene Äufserung, dafs die vielen Strafarbeiten der Grund der Überbürdung seien, als ganz antiquiert betrachten, da einmal solche Strafarbeiten verboten seien, dann aber auch Direktoren und Ordinarien zu rechter Zeit gegen einen solchen Mifsbrauch einschreiten würden. Dann ausgehend von einer ebenfalls in der Düsseldorfer Versammlung erhobenen Behauptung des Turnlehrers Weidner (Köln), dafs es eine traurige Thatsache sei, dafs die besten Turner auf den letzten Bänken säfsen, weist Redner zunächst diese Behauptung an der Hand der Erfahrung als gänzlich aus der Luft gegriffen zurück, wie denn z. B. von 5 Schülern des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Köln, denen das mündliche Abiturientenexamen erlassen worden, 3 mehrere Jahre das nicht leichte, ja mühevolle Amt eines Vorturners mit dem besten Erfolg verwaltet und alle 5 im Turnen das Prädikat „recht gut” oder „gut” erhalten hätten. Diese guten und besten Turner hätten doch sicher nicht auf den letzten Bänken gesessen. Ähnliches könne er auch von andern Anstalten konstatieren. Liefse sich aber die ausgesprochene traurige Thatsache wirklich beweisen, so sei nicht die Schule daran schuld, sondern der Turnbetrieb selbst, welcher die guten Schüler nicht mehr heranzuziehen wisse. Und hier dränge sich die wichtige Frage auf, ob man mit dem Turnen, wie es von der Berliner Turnlehrer-Bildungsanstalt aus angestrebt werde, auf dem richtigen Wege sei, ob nicht die böse Erscheinung, dafs der frische und fröhliche Geist, der auf dem Turnplatz herrschen solle, schwindet und die Jugend die Lust am körperlichen Übungen verloren hat, ob dies nicht eine Folge sei des so sehr protegierten Klassenturnens, d. h. eines Turnens einer einzelnen Klasse in Gemeinübung unter direkter Leitung des Turnlehrers. Schon vor Jahren hätte Dir. Bigge, ein auf dem Gebiete des Schulturnens wohl erfahrener Mann, darauf hingewiesen, dafs das Klassenturnen, in starrer Konsequenz durchgeführt, den frischen Geist vernichten und die Lust am Turnen ertöten werde. Durchaus zu beherzigen seien ferner die Worte des Geheimrats Dr. Schrader in seiner Schrift „Die Verfassung der höheren Schulen“, dafs in der methodischen Schulung das Moment der Abrichtung viel zu sehr in den Vordergrund trete, während das Moment der Gemeinsamkeit und Freiheit fast ganz verschwinde, dafs, je mehr unser Turnen den Charakter eines technischen Klassenunterrichtes angenommen, desto mehr seine sittliche Wirksamkeit unterbunden und die Lust der Schüler an demselben erstickt werde. Diese bösen Folgen zeigten sich namentlich in einem äufserst wichtigen Punkte, den auch die Hartwichsche Broschüre gebührend hervorhebe: die Schüler der höheren Lehranstalten, namentlich der gröfseren Städte, hätten verlernt zu spielen. Der jetzigen Jugend seien die Spielplätze genommen, die moderne Einrichtung der Häuser hindere jede freie Bewegung und Kraftentfaltung, die weiten Entfernungen in den Grofsstädten erschwerten das Zusammenkommen und den Verkehr von Schulfreunden in den freien Augenblicken; die ganze Richtung der Jugend sei dadurch verändert, sie werde

›lasiert, wie es in ihren Gedanken, Neigungen, Beschäftigungen und Spielen immer mehr zu Tage trete. Hier habe die Schule zunächst einzugreifen und dem Spiele alle Pflege zuzuwenden, und nach dieser Seite hin seien die Bestrebungen des Düsseldorfer Vereins freudig zu begrüfsen. Wenn man auch die exorbitante Forderung desselben „der Vormittag dem Geist, der Nachmittag dem Körper und Gemüt“ nicht billigen könne, so wäre doch wenigstens ein freier Nachmittag für das Spiel dringend nötig, wie ein solcher schon seit mehreren Jahren in Braunschweig mit grofsem Erfolge eingeführt worden sei. Redner weist dabei auf die Bedeutung des Ballspiels in England hin, das, in deutscher Art betrieben, auch der deutschen Jugend die Jugendlichkeit wieder verschaffen könne, und hebt ferner hervor, dafs dadurch, dafs das Turnen mehr und mehr den Charakter eines technischen Klafsenunterrichtes annehme, es auch mehr und mehr in die Hände eines technischen Lehrers übergegangen sei, und dafs bei dem Unterrichte solcher Lehrer, die in sonst gar keiner Beziehung zu den Schülern, namentlich denen der oberen Klassen ständen, das ethische Moment des Turnens die gröfste Gefahr laufe. Nicht ohne Grund wurde in 2 Ministerialreskripten von 1844 und 1848 dringend gefordert, dafs, wenn der Turnunterricht nicht nur eine Übung und Stärkung der Körperkräfte bezwecken, sondern auch sittlich erziehend wirken, neben der körperlichen Rüstigkeit auch geistige Frische, Gewöhnung an Zucht und Ordnung erzielen solle, den Lehrer zur Erteilung desselben nicht blos technische Kunstfertigkeit befähigen dürfe, und dafs derselbe, wenn irgend möglich, von einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer der Anstalt übernommen werden müsse.

Dir. Böttcher glaubt, dafs der Vorredner persönliche Erfahrungen zu sehr verallgemeinert habe, und bedauert, dafs die Hartwichsche Broschüre überhaupt Veranlassung zu einer Besprechung gegeben habe. Die Sprache dieser Schrift sei so mafslos, dafs man sie gar nicht beachten solle. Zum Beweise citiert Redner einzelne allerdings recht drastische Sätze aus derselben. Selbst in der Düsseldorfer Bürgerschaft und in der Lokalpresse habe sich schon Widerspruch gegen Hartwich erhoben.

Sickan (Coblenz) hält das obengenannte Klassenturnen für unbedingt nötig, ja wünscht sogar, dafs noch technischer zu Werke gegangen und in einer Turnstunde allerhöchstens 25 Schüler unterrichtet werden sollten; der Turnlehrer, welcher eine grofse Zahl von Schülern unterrichten müsse, sei im grofsen und ganzen nichts anderes als eine beaufsichtigende Polizeiperson auf dem Turnplatze. Er tritt dann für die Erteilung des Turnunterrichtes durch technische Lehrer ein, die, weil sie sich ausschliefslich mit dem Turnunterrichte befafsten, darin mehr leisten könnten als andere Lehrer, welche ihn nebenbei betrieben. Die ethische Seite des Turnens könne von diesen ebenso gut gepflegt werden wie von den wissenschaftlichen Lehrern.

Dir. Schmitz stimmt mit Dir. Böttcher darin überein, dafs man solche Schriften wie die des Amtsrichters Hartwich, in denen so viel Anfechtbares enthalten sei, die als Motto den nicht einmal philologisch richtig verstandenen Satz enthalte „nur im gesunden Körper wohnt ein gesunder Geist“, durchaus zurückweisen und übergehen müsse.

Dem gegenüber rechtfertigt der Vorsitzende die Heranziehung der Hartwichschen Broschüre, welche man besonders wegen der Halbgebildeten nicht ganz übergehen dürfe. Auch sei in der Schrift einiges Positive, dem man zu Hülfe kommen müsse. Der Unterrichtsstoff sei heut zu Tage ein komplizierter; daraus entständen Gefahren, vor denen man auf der Hut sein

müsse. Es wäre mit Freuden zu begrüfsen, wenn der Düsseldorfer Verein durch seine Geldmittel der Jugend Plätze zum Spielen verschaffte. Aus unserer Schule werde die Natur mehr und mehr herausgedrängt, mit der Zunahme pädagogischer Weisheit und dessen, was sich dafür halte, würde die Freiheit immer mehr eingeengt; daher solle man das Spielen erweitern. Redner tadelt die auch beim Turnen sich geltend machende Tendenz zu reglementieren; er wisse, dafs ein Lehrer, ohne Polizeidienst zu thun und ohne im strengsten Sinne ein Techniker zu sein, 200 und mehr Schüler auf dem Turnplatze regieren könne; er wolle kein technisches Klassenturnen, sondern ein freies Ergehen der Schüler auf dem Turnplatze, wo dieselben sich ihrer Freiheit und Selbständigkeit bewufst würden und selbst Ordnung halten lernten.

Moldenhauer weist in betreff seiner Auffassung des Klassenturnens auf eine demnächst erscheinende Abhandlung hin und glaubt schon aus dem zähen Widerstande, welcher von den höhern Schulen seit der Anbahnung des Systems demselben entgegengesetzt würde, und der geringen Zahl von Schulen, welche solchen Turnunterricht wirklich durchgeführt haben, auf das Falsche und Schädliche desselben schliefsen zu müssen.

Oberlehrer Evers, welcher in der Düsseldorfer Versammlung der einzige Lehrer gewesen, der den dort ausgesprochenen falschen und halbwahren Meinungen entgegengetreten war, schliefst sich der Ansicht des Dir. Jäger an, dafs man das an sich lautere und edle Bestreben des Amtsrichters Hartwich, wenn es auch über das Ziel hinausschiefse, nicht ohne weiteres verdammen dürfe. Zudem zeige die aufserordentliche Teilnahme, welche dieser Verein nicht nur beim Publikum, sondern auch bei Pädagogen gefunden, dafs die Bewegung nicht ohne Bedeutung sei, und dafs der Schule die Pflicht obliege, dieselbe in mafsvolle Bahnen zu lenken. Redner, welcher auf die Überbürdungsfrage übergeht und die sehr hohen Anforderungen der Schule und gewisse namentlich von den Augenärzten beklagte daher entstammende Übel bespricht, stimmt Moldenhauer darin bei, dafs sich ein freier Nachmittag für das Spielen der Schüler finden lasse werden und müsse. Dir. Böttcher kann die soviel besprochene Überbürdung nicht so schlimm finden, als sie in der Hartwichschen Broschüre dargestellt werde, und hält seine Ansicht aufrecht, dafs eine solche Schrift, in der die Männer, welche die öffentlichen Schulen zu leiten und an denselben zu wirken hätten, heruntergezogen und obenein über Dinge geurteilt würde, die nur der Mediziner von Fach verstehen könne, nicht zur Verhandlung herbeigezogen werden dürfte.

Nach einigen zu dieser Überbürdungsfrage von Evers und Prof. Gebhard gemachten Bemerkungen schlofs der Vorsitzende die oft recht lebhafte und spannende Diskussion mit dem Vorschlage, diese wichtige und vielseitige, in den Verhandlungen des Vereins bisher nicht behandelte Angelegenheit, welche eine Reihe von hervorragenden Fragen des Turnbetriebes in sich schliefse, dem Ausschusse zur Vorbereitung für die nächstjährige Versammlung zu überweisen. Von 11—3 Uhr hatten mit einer Unterbrechung von wenigen Minuten die Verhandlungen gewährt; ein gemeinsames Mahl in Gürzenich, zu dem sich der gröfste Teil der Versammlung vereinigte, schlofs in der diesen Versammlungen eigentümlichen gemütlichen und heiteren Weise den Tag.

Köln. Fr. Moldenhauer.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Über die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen.

Gar manche stehen auch heute noch auf dem Standpunkte, dafs der deutsche Aufsatz lediglich im Dienste der Logik und Rhetorik stehe und sich um die Lektüre durchaus nicht zu kümmern brauche. Gegen die in diesem Sinne geübte Praxis ist allerdings schon vor längerer Zeit eine Reaktion eingetreten, allein erst seit dem Erscheinen des Buches von Laas über den deutschen Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen hat dieselbe einen sicheren Anhalt gewonnen, so dafs erst seitdem, wie ein Blick auf die Schulprogramme vieler Lehranstalten und gewichtige Stimmen in Zeitschriften erkennen lassen, bei den Lehrern des Deutschen durchgehends sich die Meinung befestigt hat, dafs der Stoff der Form vorausgehen und dafs ersterer zum wesentlichen aus der Lektüre genommen werden müsse. Die tiefgehende und nachhaltige Einwirkung der Laas'schen Grundsätze trat auch in einer im vorigen Jahre zu Schlettstadt i. E. abgehaltenen Gymnasial- und Realschullehrerversammlung gelegentlich der Besprechung einiger vom Verfasser dieses über den deutschen Aufsatz aufgestellten Thesen in der allseitigen Anerkennung der Thatsache hervor, dafs man dem genannten Buche in allen auf den deutschen Unterricht bezüglichen Fragen die gröfste Anregung verdanke, und dafs die von Laas durchgeführte Theorie an vielen Orten schon in der Praxis erfolgreiche Verwertung gefunden habe. Der Verf. dieses konnte sich dabei allerdings des Eindrucks nicht erwehren, dafs das nicht so leicht durchzuarbeitende Buch in hohem Grade der Gefahr ausgesetzt sei, in wesentlichen Partieen mifsverstanden zu werden, insbesondere von Seiten solcher, die sich, wenn nicht über das Wesen der Bildung überhaupt, so doch über diejenige, welche durch den deutschen Aufsatz vermittelt werden soll, eine von Laas abweichende Ansicht zu eigen gemacht hatten. Andererseits hatte sich mir die Wahrnehmung aufgedrängt, dafs gerade

die Hervorhebung der stofflichen Seite bei Laas und anderen wieder zu Anforderungen geführt habe, die weit über das Ziel hinausschiefsen, so dafs hierdurch manche an den Laas'schen Prinzipien überhaupt wieder irre wurden und infolge hiervon mit dem Übertriebenen und Falschen auch das unzweifelhaft Gesunde und Richtige verwarfen. Es wird also im wesentlichen darauf ankommen, diese Anforderungen auf das richtige Mafs zurückzuführen.

Der Hauptstreit, der sich über die Behandlung des deutschen Aufsatzes erhoben hat, dreht sich um die Frage, ob derselbe vorzugsweise materiellen oder formalen Bildungszwecken zu dienen habe.

Nach der gewöhnlichen Definition ist unter materialer Bildung die Aneignung einer bestimmten Summe von Kenntnissen und Ideen zu verstehen, unter formaler Bildung die Ausbildung der Geisteskräfte. Man wird vielleicht von vorn herein von keiner Seite bestreiten, dafs der deutsche Aufsatz sowohl die Kenntnisse vermehren und befestigen als auch zur Stärkung der Geisteskräfte dienen solle. Aber während die einen glauben, dafs schon die Befestigung und Verinnerlichung der Kenntnisse diese Stärkung des Geistes herbeiführen und somit den Aufsatz in den Dienst der Lektüre und des Lernstoffs stellen, gehen die anderen von dem Gesichtspunkte aus, dafs auf der obersten Stufe eine besondere Geistesgymnastik getrennt von dem Inhalt zu pflegen und dafs der deutsche Aufsatz im wesentlichen dazu da sei, die im logisch-rhetorischen Unterricht gelehrten Denkschablonen einzuüben. Nach der einen Ansicht ist der Aufsatz sich von selbst ergebender Ausflufs des Seeleninhalts — also keine Übung, sondern lediglich im Erfolge Festigung des Inhalts —, auf der anderen nichts als Übung, wobei der Inhalt, an welchem dieselbe vorgenommen wird, an sich gleichgültig ist.

Auch ich glaube, dafs der deutsche Aufsatz im wesentlichen formal ist, aber in einem anderen als in dem hier angenommenen Sinne.

Um nicht von vorn herein mifsverstanden zu werden, erkläre ich mich vor allem dagegen, dafs der Aufsatz nur reine Verstandes- und Sprachbildung bezwecken solle und dafs ich in diesem Punkte vollständig mit Fauth und Wendt übereinstimme, welche sich nach dem Vorgange Hieckes auf das entschiedenste gegen diese einseitige Richtung ausgesprochen haben. „Ein Lehrer", sagt Fauth[1]), „der im deutschen Unterricht nichts zu treiben weifs als Bruchstücke zu zergliedern und wieder zusammensetzen zu

[1]) Fauth: „Die Bildung des Geistes auf den Gymnasien nach Gesichtspunkten der Psychologie" in Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. 1876. 2. Abtlg. S. 239, und „Die wichtigsten Schulfragen auf dem Boden der Psychologie", Gütersloh, Bertelsmann. 1878. S. 25. Vgl. zu letzterer Schrift die Rezension von Wendt in der Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1879 S. 226 ff.

lassen, dessen höchste Maxime in diesem Unterricht ausgesprochen ist in den Worten: ‚Ich rat Euch drum, zuerst collegium logicum etc.', der also nicht mit seinen Schülern auch die besten Meister unserer Klassiker wirklich liest und so liest, dafs die Unterrichtsstunden genufsreiche, lebenserweckende Stunden werden, ..... der verdiente nicht ein Lehrer der Jugend zu sein." Dies gilt natürlich auch vom Aufsatze, „an dem", wie Fauth an einem anderen Orte[1]) sagt, „am deutlichsten zu Tage tritt, wie der deutsche Unterricht der allseitigste und, richtig aufgefafst, eigentlich das Centrum und der Brennpunkt alles Unterrichts ist, in dem alle Strahlen des Unterrichts zusammenlaufen, um von ihm aus das eigentliche Selbstbewufstsein der Seele zu erleuchten und zu nähren." Ebenso macht Wendt[2]) auf das nachdrücklichste darauf aufmerksam, dafs ein für allemal der Unterricht keine Formen der Darstellung einüben solle, ehe der Inhalt erworben ist, der in dieselben gebracht werden kann. Nicht minder stimme ich demselben bei, wenn er sich über die modernen Kompendien der Stilistik und Rhetorik dahin ausspricht, dafs die meisten doch nichts weiter seien als kümmerliche Auszüge aus dem auctor ad Her., Cicero, Quinctilian u. a., und dafs dasjenige, was von denselben beibehalten werde, überall auf die Fertigkeit hinauslaufe, auch über Dinge etwas sagen zu können, von denen man im Grunde nichts Ordentliches verstehe. Wendt nennt dies geradezu Sophistik; er hält es daher für am geratensten (a. a. O. S. 615), alle theoretische Rhetorik und Stilistik ganz fallen zu lassen, ihre unbestreitbaren Gesetze an klassischen Mustern zum Bewufstsein zu bringen und durch Besprechung der Aufsatzthemata — teils vor der Anfertigung, teils nach der Korrektur — zu illustrieren.

Dazu kommt, dafs sehr vieles für eine Bevorzugung der materialen Seite überhaupt spricht. Es ist klar, dafs bei dem notwendigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen die Bereicherung des Geistes mit wohlgeordneten Kenntnissen die eigentliche entscheidende Bedingung für die Befähigung zur schriftlichen Darstellung ist[3]). Es ist ferner klar, dafs die tiefe und lebendige Aneignung des Gelesenen von selbst zu freierer Verarbeitung drängt[4]), sowie dafs durch dieselbe umgekehrt die behandelten Stoffe von dem Schüler fest in das Bewufstsein aufgenommen, verinnerlicht und so zum wahren geistigen Eigentum erworben werden. Man kann dann hieraus folgern, dafs diese Verinnerlichung des Stoffes von selbst zum klaren Ausdruck führe,

[1]) Die wichtigsten Schulfragen S. 114.

[2]) Wendt in seiner Rezension der zweiten Auflage des Buchs von Laas über den deutschen Aufsatz in Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. Zweite Abtlg., S. 614.

[3]) K. A Schmid in dessen Encyklopädie S. 300 (2. Aufl.).

[4]) Wendt a. a. O.

und dafs das Goethesche Wort hier gelte: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.“ Ja man hat sogar die geistreiche Antithese Ciceros hierhergezogen: ‘malim equidem indisertam prudentiam quam stultitiam loquacem’, obwohl dieselbe hier gar nichts beweist. Die letzte Konsequenz dieser Anschauungen war denn auch vielfach, dafs man den Wert des deutschen Aufsatzes für die deutsche Form überhaupt bestritt und glaubte, dafs dieselbe vielmehr aus den Übersetzungen der griechischen und lateinischen Klassiker genommen würde[1]).

Mögen wir nun diese letzte Folgerung annehmen oder nicht, Thatsache ist, dafs die besprochene stoffliche Betonung, obwohl in dem dabei angenommenen Gegensatze im Prinzip und im Wesen richtig, doch zuletzt zu dem Schlusse führt, dafs der Aufsatz als besondere zusammenhängende und kunstvolle Arbeit, wie er doch meistens aufgefafst wird, im Grunde genommen unwesentlich und entbehrlich ist. Denn sobald es sich dabei nur um die gröfsere Klarheit der einzelnen Gedanken vermittelst des sprachlichen Ausdrucks handelt, bedarf es eines solchen Aufsatzes überhaupt nicht: kurze Reproduktionen, Skizzen, kleinere Zusammenstellungen in allen Lehrstunden würden vollständig genügen; die Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe würde durch solche kurzen, in sämtlichen Gegenständen vorzunehmenden Auseinandersetzungen vollständig erreicht werden, gerade wie umgekehrt bei vorhandener Klarheit der sprachliche Ausdruck im einzelnen sich leicht von selbst ergeben würde. Handelt es sich also nur um die Frage, ob ein Gegensatz zwischen Denken und Sprechen bestehe, so schliefse ich mich unbedingt denen an, welche diesen Gegensatz leugnen — denn Klarheit der Begriffe und sprachlicher Ausdruck stehen in einem notwendigen inneren Zusammenhang —, und in diesem Falle würde ich allerdings auch die Folgerung zulassen, dafs der deutsche Aufsatz als besondere Arbeit überflüssig sei und jene Verinnerlichung der Stoffe ruhig den einzelnen Fachlehrern überlassen werden könne. Nachdem ich mich oben den Ansichten Hieckes, Wendts und Fauths so entschieden angeschlossen, könnte es scheinen, dafs ich mich auch zu dieser letzten Konsequenz bequemen müfste; allein ich glaube, dafs die Frage nicht lediglich so gestellt werden darf, ob der deutsche Aufsatz entweder blofs Verinnerlichung der Stoffe oder praktische Einübung rhetorisch-logischer Regeln sein soll; ich behaupte vielmehr und werde versuchen den Beweis dafür anzutreten, dafs derselbe eine spezifische geistige Operation verlangt, die zwar keineswegs von dem in uns wohnenden Seelengehalt getrennt werden darf, sondern vielmehr auf das innigste mit dem-

[1]) Vgl. K. A. Schmid a. a. O. S. 301 u. 302 (obwohl derselbe den Aufsatz aus anderen Gründen nicht fallen lassen will). K. Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena (H. Dufft) 1874. S. 68.

selben verwachsen ist, aber doch besonders geübt werden kann und geübt werden mufs. Ist dies letztere der Fall, dann ist er nicht mehr die sich von selbst ergebende Konsequenz der tiefen und lebendigen Erfassung eines Stoffs, die von selbst zu freierer Verarbeitung drängt, also nicht etwas Sekundäres, sondern er hat dann als besondere Arbeit an sich einen eigentümlichen und selbständigen Bildungswert.

Bei dem Beweis für die von mir aufgestellte Behauptung empfiehlt es sich keineswegs von der oben angeführten landläufigen Definition von materialer und formaler Bildung auszugehen, weil gerade die in derselben enthaltene unvermittelte Entgegensetzung von Kenntnissen und Ausbildung der Geisteskräfte einen Dualismus nahe legt, der bei konsequenter Durchbildung zu zwei gleich verkehrten Ansichten führen mufs. Ich mufs hierbei mit der Untersuchung der Frage beginnen, ob es eine formale Bildung giebt oder nicht, und was wir gegebenen Falls unter einer solchen zu verstehen haben.

Wir müssen dabei ausgehen von einer zwar allseitig anerkannten, aber bei der Erörterung über die in Frage kommenden Dinge nicht immer beobachteten Distinktion, gemäfs welcher zwischen der Bildung als erreichter Stufe einer gewissen Entwickelung und dem Bildungsprozefs, durch welchen wir zu jener Stufe gelangen, streng unterschieden wird.

Es ist wohl nicht zu bezweifeln, dafs Klarheit des Denkens nicht etwas rein Qualitatives, sondern sehr abhängig ist von dem Quantum von Vorstellungen und Vorstellungsteilen, sowie dafs entwickelte Vernunft — und darin besteht nach meiner Ansicht das Wesen der Bildung — die Einsicht in den Zusammenhang der die Menschheit bewegenden Ideen und deren Kenntnis im einzelnen zur Voraussetzung hat. Ob sich hier zwichen einer formalen und materialen Bildung unterscheiden läfst, mag zweifelhaft sein.

Anders stellt sich jedoch die Frage, wenn wir unter Bildung nicht eine Stufe der geistigen Entwickelung, sondern die Bildungsarbeit verstehen, durch welche wir jene Stufe zu erreichen suchen. Man könnte nun geneigt sein, wie man es auch schon versucht hat, den Ausdruck „formale Bildung" auf diese Bildungsarbeit überhaupt in Anwendung zu bringen, in welchem Falle man sich dann jede Geistesarbeit als etwas Formales, als eine Thätigkeit, als eine Übung, als ein Arbeiten eines Thätigen an einem anderen zum Zweck der Vervollkommnung denken könnte. Aber wir dürfen hierbei nicht vergessen, dafs das Objekt dieser Thätigkeit kein Leidendes ist, wie der Marmor des Bildhauers, sondern dafs das Bildungsobjekt zugleich auch Bildungssubjekt ist, also der Geist die Bildung an sich selbst vornimmt. „Das thätige und wissende Subjekt" sagt Fauth[1]) „sind eins und

[1]) Die wichtigsten Schulfragen S. 60.

dasselbe, und nur die Sprache und das diskursive Denken trennt das, was in Wirklichkeit ungetrennt ist". Die Vorstellung und das Denken wirkt auf das Vorstellen und das Denken. Insofern ist Geistesleben überhaupt nichts Materielles, sondern Thätigkeit und Kraft an sich, die in jedem Geiste von selbst einen Bildungsprozefs erzeugt. Aber man wird schwerlich so weit gehen dürfen, diesen von selbst sich erzeugenden Bildungsprozefs formale Bildung zu nennen. Diese besteht vielmehr in Folgendem. Wie wir einen Unterschied machen zwischen einem zufälligen und einem absichtlichen Denken, ebenso müssen wir diesen naturgemäfs bei jedem Menschen von selbst sich vollziehenden Vorgang unterscheiden von dem methodischen Unterricht, durch den ein gewisses Bildungsziel und zwar in beschleunigter Weise herbeigeführt werden soll. Ist das Ziel der Bildung entwickeltes Vernunftsleben, das sich vorzugsweise im Zusammenhange der Ideen in allen Geistesrichtungen zeigen soll, so bedarf es zunächst der Entwicklung derselben und dieses Zusammenhangs. Dazu ist aber eine gesteigerte Gedankenoperation nötig, eine Erziehung zu intensivem, energischem Denken. Die Gedankenoperation an sich ist nun weder material noch formal; denn die Vorstelluug ist nichts Materielles, sowenig wie die Vorstellungsthätigkeit sich als eine absolute vollziehen kann. Aber bei der gesteigerten Gedankenoperation glaubt man teils zur Hervorrufung teils zur Förderung derselben besondere Mittel nötig zu haben, während bei dem sich naturgemäfs entwickelnden Bildungsprozefs des Naturmenschen die Erziehung der Gedankenoperationsfähigkeit dem durch das Leben selbst sich vollziehenden Aufnehmen und Inbeziehungsetzen von Vorstellungen überlassen bleibt.

Diese Erziehung zu intensivem Denken durch besondere Mittel ist dasjenige, was gewöhnlich unter formaler Bildung auf Schulen verstanden wird. Welches sind nun diese Mittel? Das gesteigerte Denken zeigt sich einmal in der schärferen Erfassung des Einzelnen und der gesteigerten Fähigkeit, das Einzelne mit anderem Einzelnen zu vergleichen und in Beziehung zu setzen; dann aber — und das ist die scharfe Grenzscheide zwischen dem Gebildeten und Ungebildeten — in der Fähigkeit, ein Ganzes denkend zu umfassen.

Man wird wohl im allgemeinen zugeben, dafs die Fähigkeit der schärferen Erfassung einzelner Gedanken hauptsächlich durch die Grammatik, die gesteigerte Fähigkeit dagegen einen gröfseren Gedankenkomplex zu bewältigen durch zusammenhängende Entwickelungen, seien es mathematische, seien es dialektische erzielt werden könne, man müfste denn leugnen, dafs eine solche Erziehung zu intensivem energischem Denken durch besondere Mittel — oder, wie man es auch nennt, Schulung des Geistes oder

Geistesgymnastik — überhaupt möglich sei. Man hat behauptet, dafs jegliche geistige Kräftebildung zugleich an einen bestimmten Vorstellungsinhalt geknüpft sei, und dafs demnach nur in soweit von einer geistigen Kräftigung die Rede sein könne, als gewisse Seelengebilde in andere als Bestandteile eingingen[1]). Ich glaube auch, dafs man die sog. Geistesgymnastik arg überschätzt hat und zum Teil noch überschätzt, andererseits haben aber sicherlich diejenigen entschieden Unrecht, die sie überhaupt in Abrede stellen. Dies wird sich in Kürze aus Folgendem ergeben.

Die durch Übung erworbene blitzschnelle richtige Verknüpfung zweier Vorstellungen mit Überspringung der Mittelglieder setzt allerdings die Kenntnis der in der Mitte liegenden übersprungenen Vorstellungen voraus. Der Geist springt über sie hinweg, weil sie ihm geläufig sind. Soll der Geist aber bei nur ähnlichen Vorstellungen dieselbe Operation vornehmen, wird er weniger rasch operieren und auch nicht immer richtig verknüpfen. Bei nur wenig oder gar nicht geläufigen Vorstellungen wird er überhaupt nicht zu einem Resultate gelangen. Er mufs, wenn für ihn die Notwendigkeit der Orientierung auf einem fremden Gebiete vorliegt, die fremden Vorstellungen erst apperzipieren. Eine Schulung in gewissen Dingen ist daher zunächst gewifs nicht mehr als eine Vorarbeit für eine Geistesarbeit ähnlicher Art und darf somit bezüglich ihrer Fruktifizierung für andere Gebiete nicht allzusehr überschätzt werden; keinesfalls ist damit die Fähigkeit erworben, nun auch über andere Dinge richtig zu urteilen, sondern im besten Falle nur die Möglichkeit, sich bei weiterer Arbeit auf einem anderen ähnlichen Gebiete leichter zurecht zu finden. Aber ein Vorteil ist immer vorhanden, und dieser besteht darin, dafs der in einem bestimmten Vorstellungskreise geschulte Geist eine gewisse Methode, die Gedanken zu verbinden, auf einen Kreis ähnlicher Vorstellungen überträgt. Schreitet er dann zu einem anderen Gebiete verwandter Art vor, wird sich seine Methode noch mehr festigen, wie sich dann dieselbe bei Wiederholung auf verschiedenen Gebieten zu einer gewissen Virtuosität steigern kann.

Daraus folgt doch, dafs durch bereits gewonnenes methodisches Denken ein anderes Gebiet sich rascher und leichter bewältigen läfst, aber freilich ebenso, dafs die Unterweisung zu einer Denkvirtuosität, ohne die Vorstellungskreise verschiedener Gebiete wirklich zu durchlaufen, nur Schein und Blendwerk ist und daher mit Recht als Sophistik bezeichnet wird. Es dürfte also nicht zu bezweifeln sein, dafs, wenn es besondere Gebiete giebt, die mehr als andere für weitere Vor-

[1]) Vgl. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. Derselbe spricht sich sowohl gegen die Möglichkeit der formalen Bildung an sich, wie insbesondere gegen das Wort Gymnastik aus. Siehe auch Schmeding, Die Frage der formalen Bildung. Päd. Archiv 1882 Heft 1.

stellungskreise den Geist methodisch vorbereiten, diese auch als besondere Mittel der Vorbereitung zum intensivem Denken sich benützen lassen, und dafs dann auch von einer formalen Schulung gesprochen werden kann. Solche Gebiete sind die Mathematik und der Sprachunterricht.

Dafs die genannte Methodik der Gedankenverknüpfung durch die Übungen auf sprachlichem Gebiete, wo die Beziehungen als solche entweder selbst Gegenstand der Vorstellungen sind, wie beim grammatischen Unterricht, oder bei jeder Gelegenheit zum Bewufstsein kommen müssen, wie bei der Lektüre, besonders gefördert wird, dürfte nicht schwer zu beweisen sein.

Vor allen Dingen ist die Sprache unentbehrliches Hülfsmittel des Denkens überhaupt[1]), weil uns unser geistiges Leben erst klar wird, wenn es in die Form der Sprache gefafst ist, und die ganze Entwicklung des Geistes Hand in Hand mit der Muttersprache geht. Dann aber mufs der Schüler, wenn er im grammatischen Unterricht zwischen Adjektiv, Substantiv, Verbum unterscheiden mufs, seine Aufmerksamkeit auf die diesen Vorstellungen zu Grunde liegenden logischen Prinzipien oder metaphysischen Eigenschaften der Dinge richten, das Substantielle von dem Accidentellen, Gegenstand und Handlung, Ursache und Wirkung von einander unterscheiden lernen; er wird, um mich eines Ausdrucks Lotzes zu bedienen, allmählich dahin geführt werden, in den Formen der Redeteile die ursprünglichen Denkhandlungen[2]) zu finden. „Weder die Verbindung der Merkmale zum Begriff noch der Begriffe zum Urteile oder der Urteile zum Schlufs wäre möglich, wenn alle Vorstellungsinhalte gleich formlos oder in gleicher Form gefafst wären, und wenn nicht einige von ihnen substantivisch als Bezeichnungen für sich bestehender Inhalte anderen adjektivischen eine Stätte der Anknüpfung gewährten, noch andere verbale die flüssigen Beziehungen darstellten, die eines mit dem anderen in Verbindung zu bringen bestimmt sind". Dieser grammatische Unterricht — ich sehe dabei ganz von der Frage ab, in wie weit er an der eigenen oder an fremder Sprache vorzunehmen ist — hat demnach einen doppelten Wert: einmal bereitet er vor für das ab-

---

[1]) Vgl. Fauth S. 74 u. 75: „Um Vorstellung an Vorstellung zu knüpfen, bedarf die Seele fester, unbeweglicher Anhaltspunkte, die die Hauptsache klar hinstellen." S. 76: „Die blofs geistige Vorstellung ist in ihren Umrissen durchaus nicht deutlich ausgeprägt, und so könnte eine allmähliche Ausführung der vorstellenden Thätigkeit mit dem geistigen Material allein nur immer dunkler und verworrener und in weiteren Dimensionen ganz unmöglich werden. In dem sinnlichen Wort aber, welches für die Seele stellvertretend den Wert der Vorstellung hat, die es bedeutet, ist ein Mittel gegeben, fest genug und durch Artikulation auch fein genug gegliedert, um mit ihm das ganze Gebäude der menschlichen Geistesentwickelung .... aufzubauen." Vgl. Fauth S. 89. S. 104. S. 106.

[2]) Lotze, Logik S. 17 ff.

strakte Denken, mit dem allein das Ideale zu erfassen ist; dann aber ist er eine Vorschule für das Denken überhaupt[1]). Jene Methodik des Denkens hat in ihm den gefügigsten Stoff, weil er allgemeiner Natur ist und daher sich leichter auf andere Gebiete übertragen läfst. Denn das In-Beziehung-setzen der Vorstellungen, Begriffe und Ideen wird um so leichter, je mehr der Geist nach bestimmten Gesichtspunkten zu verfahren gewöhnt ist; der sich in den Verhältnissen orientierende Geist mufs gelernt haben, überall in den Vorstellungen das Wesentliche zu suchen, das Unwesentliche bei Seite zu drängen und Wesentliches mit Wesentlichem zu verbinden. Diese allgemeinen Gesichtspunkte treten im sprachlichen, insbesondere aber im grammatischen Unterricht an sich deutlicher und klarer hervor als in irgend einem anderen. Wir haben daher im sprachlich-grammatischen Unterricht ein Mittel zur schärferen Erfassung des Einzelnen, mit dem freilich an sich nichts gewonnen ist, wenn nicht auch auf verschiedenen anderen Vorstellungsgebieten die gewonnenen Gesichtspunkte zu vollständiger Durchbildung gelangen und für das Untersuchen auf denselben fruktifiziert worden sind.

Das gesteigerte Denken zeigt sich aber nicht allein in der schärferen Erfassung des Einzelnen, sondern — und zwar hauptsächlich — in der Fähigkeit, ein Ganzes denkend zu umfassen bezw. zu entwickeln. Diese Fähigkeit kann gleichfalls nur durch Übung erworben werden. Man glaube ja nicht, dafs der richtige Gedanke und der richtige Ausdruck im einzelnen schon die genannte Befähigung in sich schliefse. Es giebt eine Menge Menschen, die im einzelnen sehr richtig und klar denken und doch nicht imstande sind, eine gröfsere Reihe logisch zu entwickeln. Da ein solcher Gedankenkomplex aus einer Summe einzelner Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse zusammengefügt ist, so setzt die Entwickelung desselben allerdings das Vorhandensein der genannten Vorstellungen voraus. Allein es handelt sich im wesentlichen nicht mehr darum, einzelne Vorstellungen zu apperzipieren und richtig zu begrenzen bezw. mit anderen in Verbindung zu setzen, auch nicht mehr um einen einmaligen blitzschnellen Denkakt, durch welchen zwei oder mehrere Begriffe zu einem Urteile oder Schlusse verknüpft werden, sondern darum, die vorhandenen Vorstellungen und Begriffe, also eine ganze Reihe von Denkakten, die wie Grund und Folge zusammenhängen, dialektisch in einen besonderen eigentümlichen Zusammenhang, in eine spezifische Form zu bringen. Es kommt dabei nicht an auf eine gröfsere Verdeutlichung von Einzelheiten, und seien

[1]) Fauth S. 101: „Diese formale Leistung und Stärkung des Denkens und Vorstellens ist wohl als die Hauptleistung des grammatischen Unterrichts in Sprachen anzusehen.“ Auch sonst spricht man viel von dem formalen Wert des grammatischen Unterrichts. Es wird aber in der Regel zu wenig hervorgehoben, worin dabei die Schulung des Denkens eigentlich bestehe.

dieselben der Summe nach noch so grofs oder der Bedeutung nach noch so wichtig — und das ist es gerade, was man stoffliches Interesse genannt hat —, sondern auf die Herstellung des Zusammenhangs an sich und bei öfterer Wiederholung dieser Arbeit in der Schule auf die Übung des Schülers im zusammenhängenden Denken. Die Übung besteht dabei hauptsächlich darin, dafs der Schüler sich gewöhne, das Wesen eines Ganzen fest ins Auge zu fassen, ein solches rasch und sicher zu überblicken und dann entweder vom Kerne der Sache aus deduktiv das damit Zusammenhängende abzuleiten oder umgekehrt induktiv, den Blick scharf auf das Ziel gerichtet, vom Einzelnen aus auf dasselbe loszusteuern.

Aber wenn schon ein Denken überhaupt ohne Sprache zwar an sich möglich, aber immerhin unausgebildet ist, so ist das zusammenhängende Denken eines gröfseren Gedankenkomplexes ohne sprachliche Anhaltspunkte und ohne sprachliche Verknüpfung nicht leicht vorstellbar. Denken und Sprechen hängen auf dieser Stufe auf das innigste zusammen[1]). Mögen auch einzelne Vorstellungen sprachlos in unserem Innern hausen und auch eine ganze Menge von Begriffen und Schlüssen sich sprachlos bilden, ein längerer Gedankenprozefs ist ohne Sprache praktisch undurchführbar. Eine Gedankenentwickelung besteht nicht als ein Nebeneinander, sondern als ein Nacheinander, als etwas Zeitliches; als solches bedarf sie der Stützen, der Anhaltspunkte, und diese sind die Worte und Sätze. Denken und Sprechen lassen sich daher auf dieser Stufe noch weniger trennen als auf der niedrigeren Stufe der einfachen Denkoperationen[2]). Das Mittel, den Schüler im zusammenhängenden Denken zu üben, besteht also darin, dafs man ihn gewöhnt, einen gröfseren Gedankenkomplex **sprachlich** zu entwickeln. Dies geschieht sowohl durch freies, selbständiges zusammenhängendes Sprechen, wie durch gröfsere zusammenhängende schriftliche Arbeiten oder mit anderen Worten, durch den deutschen Aufsatz. Die Übung in dieser besonderen Art des Denkens wird allerdings vorbereitet und unterstützt durch die Lektüre klassischer Musterwerke, wobei der Schüler zunächst nur zur Wiederholung des bereits zusammenhängend Gedachten, d. h. zur Reproduktion, aufgefordert wird; später wird man ihn zur eigenen Gestaltung eines solchen Gedankenprozesses anhalten, dessen Elemente allerdings dem insbesondere durch Lektüre geschaffenen Seeleninhalt des Schülers entnommen sein müssen, also zur Produktion. Dabei kommt es

[1]) Nicht einmal eine Entwickelung von Raum- und Zahlbegriffen ist ohne Sprache durchführbar, wenn dieselbe auch im wesentlichen durch andere Anhaltspunkte (bestimmte Zeichen) ersetzt wird.

[2]) Vgl. Lotze, Mikrokosmos II² S. 258 ff. Fauth, Die Bildung des Geistes auf Gymnasien, in Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. 2. Abtl. S. 235, und Die wichtigsten Schulfragen S. 80.

natürlich nicht blofs darauf an, dafs ein solcher Gedankenprozefs entwickelt wird, sondern auch darauf, wie dies geschieht. Wie daher schon bei der Lektüre darauf zu achten ist, in welcher Weise sich Gedanke und Sprachbild entsprechen, so mufs auch bei der Arbeit des Schülers dahin gestrebt werden, dafs die Gedanken im einzelnen wie die Gedankenreihe als solche einen möglichst reinen und angemessenen Ausdruck finde.

Der deutsche Aufsatz hat also nach der vorstehenden Erörterung einen selbständigen Bildungswert; er ist nicht die von selbst sich ergebende Folge der Verinnerlichung des Einzelnen — in welchem Falle allerdings das stoffliche Interesse überwiegen würde —, sondern als Entwickelung eines zusammenhängenden Ganzen gesteigerte Thätigkeit des Geistes, die das Hauptkriterium bei der Unterscheidung des Gebildeten vom Ungebildeten ist. Er ist daher auch weder Einübung reiner Denkformen, noch der vom Denken losgelösten sprachlichen äufseren Form, sondern der durch die innere logische Gedankenverknüpfung zugleich mit der Sprache zum Leben sich gestaltende geistige Prozefs, der das Einzelne, Zerstreute dialektisch zu einer Einheit zusammenfafst.

Freilich dienen diese Entwickelungen zur Verinnerlichung der schon gehabten Vorstellungen oder kleinerer Vorstellungskreise, insofern dieselben im speziellen Zusammenhange in eine besondere Beleuchtung treten, auch dienen Reproduktionen gröfserer zusammenhängender Arbeiten wesentlich diesem Zwecke; aber sollte dies der alleinige Zweck des deutschen Aufsatzes sein, dann könnte derselbe weder als besonderer Gegenstand diese Aufgabe erfüllen, noch wäre dann ein besonderer Grund abzusehen, warum diese Übungen nicht Gegenstand in jedem einzelnen Fache sein sollten, da ja jedes für sich ein Interesse daran hat, das Gelehrte durch schriftliche Verarbeitung zu verinnerlichen.

Aber daraus dafs die Verinnerlichung des Lernstoffs nicht als die Hauptsache des besonderen deutschen Aufsatzes zu betrachten ist, folgt nicht, dafs diese Übung eine Schablone sein müsse. Die Entwicklung eines Gedankenkomplexes oder Gedankenzusammenhangs mufs als ein Ganzes und Eigentümliches verlaufen, sie mufs, wie Laas richtig sagt, aus der Eigentümlichkeit der Sache hervorwachsen; es wäre deshalb verkehrt, Schablonen einüben und erst hinterher den in dieselben passenden Inhalt aufsuchen zu wollen. Das würde gerade zum umgekehrten Resultate, zu dem unzusammenhängenden Denken führen.

Da es aber, wie bemerkt, nicht genügt, dafs solche dialektischen Entwickelungen vorgenommen werden, sondern auch das wie in Frage kommt, so mufs in denselben dahin gestrebt werden, dafs der Ideenverlauf in einem adäquaten Sprachbilde sich vollziehe, dafs Gedanke und Sprachbild sich entsprechen,

dafs der Gedankenprozefs zu einem reinen und makellosen Ausdruck kommt. Ist dies der Fall, dann ist die Gedankenentwickelung nicht nur richtig, sondern auch schön. Somit ist der Aufsatz, ideell gedacht, ein kleines Kunstwerk.

Diese kunstvolle Zusammenfügung eines Ganzen ist also ein Mittel zur Förderung einer gesteigerten Denkthätigkeit. Ist letztere zur Beschleunigung des Bildungsprozesses nötig und führt wirklich das zusammenhängende Denken zur gesteigerten Denkthätigkeit, dann wird der Aufsatz wesentlich zur Beschleunigung des Bildungsprozesses beitragen, also im Unterricht als besonderes Mittel nicht zu entbehren sein. Nennen wir aber die Mittel zur Erzeugung eines energischen intensiven Denkens formal, dann wird auch der Aufsatz als Unterrichtsgegenstand im wesentlichen eine formale Bedeutung haben.

Nach dem oben Gesagten ist gesteigerte Denkfähigkeit aber nur Mittel zum Zweck der Entwickelung der Vernunftideen und der Einsicht in den Zusammenhang des höheren geistigen Lebens der Menschheit; da dies aber die Aufgabe der Wissenschaft ist, so stehe ich nicht an, in diesem Sinne den von Laas gebrauchten Ausdruck „wissenschaftliche Propädeutik“ [1]) für den deutschen Aufsatz in den oberen Klassen anzunehmen. Auf Grund der bisherigen Ausführungen wage ich es daher den Satz auszusprechen — und es ist dies die erste derjenigen Thesen, die ich Ostern vorigen Jahres der Versammlung der elsässischen Lehrer zu Schlettstadt vorgelegt habe —: Obwohl beim deutschen Aufsatz ein materieller Zweck (Verinnerlichung des aufgenommenen Lehrstoffs) mit in Betracht kommt, so ist das Hauptgewicht doch auf die formale Seite zu legen.

Ich betone hier die formale Seite, nicht weil ich nicht auf dem Boden derjenigen Bestrebungen stände, die die Bildung des Geistes im Anschlufs an die klassischen Muster, sei es der alten, sei es der deutschen Litteratur, zu erreichen suchen, sondern weil ich bei der oben entwickelten Fassung des genannten Begriffs und bei der von mir definierten Aufgabe des deutschen Aufsatzes mich sowohl gegen gewisse Übertreibungen und Auswüchse der stofflichen Seite, wie gegen einen falschen Formalismus und Schematismus mich aussprechen möchte.

Nach der stofflichen Seite kann man nach zwei Richtungen hin übertreiben. Man kann erstens verlangen, dafs der deutsche Aufsatz den gesamten Lernstoff des Gymnasiums in der Weise heranziehe, dafs dieser Gegenstand Mittelpunkt des ganzen Unterrichts werde. Zweitens kann man sich auf einen Stoff konzentrieren, um denselben nach allen möglichen Gesichtspunkten zu betrachten und zu variieren.

[1]) Laas, Der deutsche Aufsatz, 2. Aufl., S. 20 u. 22.

Wenn Bildung in intellektueller Hinsicht Einsicht in den Zusammenhang der die Menschheit bewegenden Ideen ist, so ist auf diesen Zusammenhang in allen Stunden hinzuarbeiten; in jedem einzelnem Fach ist daher nicht blofs auf die Erkenntnis der einzelnen Ideen, sondern auch auf den Zusammenhang hinzuweisen, in welchem alles menschliche Wissen unter sich steht. Man hat daher darauf verzichtet, die Verinnerlichung und Vertiefung sämtlicher Stoffe der deutschen Arbeit aufzubürden; da man aber den Zusammenhang nicht aufgeben wollte, so führte dies zu einer stofflichen Konzentration eigener Art, bei der zwar der Fehler der äufseren Quantität vermieden, aber um so mehr durch Übertreibung der intensiven Anforderungen gefehlt wird.

Laas verlangt eine doppelte stoffliche Konzentration. Einmal will er bei sämtlichen Themen eine Bezugnahme auf Homer, dann aber wünscht er, dafs die Aufgaben eines ganzen Semesters einen inneren Zusammenhang und zu diesem Zwecke ein eng begrenztes Feld ausschliefslich zum Gegenstande haben. Von der ersteren stofflichen Konzentration sagt er selbst S. 348 der zweiten Auflage seines Buches über den deutschen Aufsatz: „Ich bin der Ansicht, dafs die historische Einführung in die grofsen Litteraturwerke des deutschen Volkes überhaupt eine solche Richtung und Neigung annehmen kann, dafs Homer niemals unter den Horizont sinkt, sondern im Gegenteil fast der Punkt bleibt, von dem jeder Weg ausgeht und zu dem er zurückführt.“ Mit diesem Verfahren, durch welches Homer zum Ausgangspunkt oder Mittelpunkt sämtlicher Themen gemacht werden soll, hat Laas wenig Glück gehabt. Weder war er selbst imstande, diese Theorie in seinen eigenen Themen durchzuführen, noch hat er für dieselbe von irgend einer Seite Zustimmung gefunden. Dafs Homer an sich eine ergiebige Fundgrube von Thematen sei, wird von keiner Seite geleugnet[1]). Aber eine beständige Bezugnahme auf Homer setzt einmal gleich die Bekanntschaft mit dem ganzen Homer voraus[2]), die der Schüler nicht hat; dann aber, wie steht es mit der von Laas selbst mit Recht aufgestellten Forderung der Einheitlichkeit einer Arbeit, wenn Homer zu ganz fremdartigen Dingen geradezu mit den Haaren herbeigezogen wird[3])? Ich glaube, von dieser Art der stofflichen Konzentration dürfen wir ohne weiteres absehen.

Anders dagegen steht es mit der zweiten Art, die eine sorgfältige Erwägung herausfordert. Indem Laas verlangt, dafs die

[1]) Vgl. Wendt im Programm des Gymnasiums zu Hamm 1863.

[2]) Vergl. die Rezension des Laas'schen Buchs von O. Apelt, Zeitschr. für d. Gymnasialwesen 1879 S. 790, und die Rezension desselben Buchs von Robert Pilger, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1879 S. 173.

[3]) Vgl. Pilger a. a. O. Nach Pilgers Ansicht könnte viel eher für die schulmäfsige Behandlung unserer Litteratur Sophokles in Verbindung mit Aristoteles' Poetik oder noch besser Lessings Dramaturgie benutzt werden.

Aufgaben eines ganzen Semesters einen inneren Zusammenhang haben, will er erreichen, dafs der Schüler sich in seinen Aufsätzen einen gewissen festen Vorstellungs- und Gedankenschatz zu sicherem Besitze und festem Gebrauche aneigne. „Dazu ist nötig", sagt er, „dafs in längeren Zeitabschnitten, z. B. in jedem Semester, ein bestimmtes, abgegrenztes, aber auch reichhaltiges Material es sei, das man zu wiederholten Malen nach den verschiedensten Gesichtspunkten durchmustern und verarbeiten läfst." Als solches Material bezeichnete er z. B. Homer, eine Sophoklestragödie, Schillers Wallenstein, Torquato Tasso.

Der richtige Gedanke, von dem Laas bei dieser Behandlungsweise geleitet wird, besteht in der auch sonst mehrfach und dringend von ihm erhobenen Forderung, dafs die Aufsatzthemen in innige Verbindung mit dem in der Schule Behandelten zu setzen seien, sowie in dem Bestreben, in dem Wissen und Denken des Schülers eine innere Einheit herzustellen. Im Prinzip ist dies gewifs richtig. Aber gegen die Art und Weise, wie Laas das an sich richtige Prinzip in der Praxis auffafst und durchführt, erheben sich schwere Bedenken.

Erstens. Ist die Verinnerlichung des Lernstoffs überhaupt durch den deutschen Aufsatz so notwendig, wie dies Laas betont, dann ist es zweckwidrig, sich grundsätzlich auf einen Stoff zu verlegen und alle übrigen zu vernachlässigen. Das Gefühl der Notwendigkeit, den Stoff zu beschränken, darf aber nicht dazu verleiten, nun den ganzen Zusammenhang aufzugeben und sich mit der Einheit auf einem kleinen, eng begrenzten Gebiete zu bescheiden, das, soweit es in rein stofflichem Interesse bearbeitet wird — und dies ist bei dieser Konzentration die Voraussetzung —, doch für andere Gebiete nicht fruktifiziert werden kann. Will Laas diese Art von Übungen rechtfertigen, so wird ihm dies nur vom formalen Standpunkt aus gelingen.

Dazu kommt noch ein zweites, pädagogisch sehr wichtiges Moment, indem nämlich bei dieser intensiven Behandlung der Stoffe die Gefahr nahe liegt, in einen Fehler zu verfallen, den Herbart als die Todsünde der Pädagogik bezeichnet hat, nämlich die Langeweile. Diese entsteht, wenn Stoffe allzu breit geschlagen werden. Ich weifs wohl, dafs hiergegen eingewendet werden kann und auch schon eingewendet worden ist, dafs durch Vertiefung desselben Stoffes das Interesse wachse und nicht erschlaffe. Ich will auch nicht leugnen, dafs bei einer so geistreichen Behandlung, wie sie uns Laas im zweiten Teil seines Buches als Muster vorhält, es gelingen mag, auch einem sehr begrenzten Stoffe immer neue Seiten abzugewinnen und dadurch das Interesse der Jugend rege zu erhalten. Allein immer geistreich zu sein, ist nicht leicht. Dies zeigt z. B. recht deutlich eines der von Laas aufgestellten Homerthemen:

„Was essen die Menschen bei Homer?“ Die oberste Einteilung ist hier bei I) das Essen der gewöhnlichen Menschen II) das Essen der Fürsten. Dieses letztere erfährt wieder folgende Einteilung: 1) Fleisch 2) andere Speisen, und das Fleisch wird wieder eingeteilt a) in das Fleisch zahmer Tiere b) das Fleisch gejagter Tiere. Ich zweifle sehr, ob durch eine derartige Vertiefung der Homerlektüre das Interesse für Homer gesteigert werde, oder ob nicht vielmehr ein gut Teil der bereits für den Dichter gewonnenen Begeisterung wieder verloren gehe[1]). Dann aber glaube ich, dafs man überhaupt die Spannkraft der Jugend überschätzt, wenn man meint, dafs sie einem und demselben Stoffe durch ein ganzes Semester hindurch ausschliefslich ihr Interesse zuwenden könne. Man sollte doch denken, dafs, wenn durch ein halbes Jahr hindurch schon in den Schulstunden über nichts anderes als über Iphigenie oder Wallenstein oder gar Tasso gesprochen worden ist, man nicht auch noch in sämtlichen Aufsätzen auf diesen Stoff zurückkommen, sondern dem Schüler doch einmal zur Abwechselung ein anderes Gebiet eröffnen solle[2]), welches seine Phantasie wieder erfrischt und seinem Geiste neue Flügel verleiht.

Mit Recht sagt Goethe, dafs nichts als mikroskopische Untersuchungen den reinen Menschensinn verwirre. Dies gilt insbesondere vom jugendlichen Geist, der von seiner wahren Sphäre abgedrängt wird, wenn das, was er hauptsächlich empfindend fassen und geniefsen soll, ihm beständig mit dem Messer des reflektierenden Verstandes seziert wird.

Drittens aber liegt in dieser stofflichen Konzentration noch eine Gefahr, die ich für die bei weitem gröfste halte. Da der beschränkte Stoff für ein Semester ausreichen soll, so mufs er, damit dies Ziel erreicht werde, nach den verschiedensten Gesichtspunkten hin besprochen und auf diese Weise unendlich vertieft werden. Diese Gesichtspunkte können aber unmöglich alle im Gesichtskreise des Schülers liegen; sie werden vom Lehrer aufgestellt und von aufsen in den Stoff hineingetragen; da liegt nun bei dem Bestreben, immer mehr Kapital aus dem Stoffe herauszuschlagen, die Gefahr unendlich nahe, zu solchen Sphären hinaufzusteigen, für die der Schüler kein rechtes Verständnis mehr hat, wobei dann in der Regel die Phrase das Verständnis ersetzen mufs. Von solchen Arbeiten lasse ich das Wort Bonnells gelten, der die Aufsätze überhaupt Marterzangen des jugendlichen Geistes genannt hat, durch sie wird die Phrase und der

[1]) Vgl. über dieses Thema Apelt, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1879 S. 776 u. 777. Derselbe macht mit Recht darauf aufmerksam, dafs dergleichen Dinge wohl besser mündlich in munterem Gespräche erörtert würden. Ähnlich verhält es sich mit einem anderen von Laas aufgestellten Homerthema: „Die Insel Ithaka bei Homer.“ Vgl. hierüber Apelt S. 772 u. Pilger, Zeitschr. für d. Gymnasialw. 1879 S. 161.

[2]) S. Pilger S. 161.

Dünkel grofsgezogen, durch sie dem Schüler eine kostbare Zeit geraubt, die er besser für andere Dinge verwerten könnte. Ich will hier nicht von solchen Themen reden, bei welchen noch keine ästhetischen und litterarhistorischen Rücksichtnahmen eingreifen, wie beispielsweise bei dem von Laas besprochenen Homerthema: Über die μοῖρα zum Unterschied von μόρος, αἶσα, κήρ, obgleich bei den schwer zu bestimmenden Umrissen der genannten Begriffe der Anspruch auf eine korrekte Definition derselben sehr hoch gegriffen scheint[1]). Bedenklich dagegen wird die Sache bei den Thematen ästhetisierenden Charakters und bei Problemen aus dem Gebiete der Litteraturgeschichte.

Um hierbei richtig verstanden zu werden, will ich daran erinnern, dafs es Themata ästhetischen Charakters giebt, bei denen sich der Schüler referierend verhält. Solche Themata sind durchaus nicht zu verwerfen. Auch möchte ich mich gegen den Vorwurf gleich von vorn herein verwahren, dafs ich ästhetische Bildung überhaupt von dem Gymnasium ausschliefsen wollte; ich glaubte im Gegenteil, dafs die Pflege des Schönen und des Geschmacks schon äufserlich auf unseren Gymnasien eher vernachlässigt als zu weit getrieben ist. Die Notwendigkeit einer ästhetischen Bildung ergiebt sich für mich schon aus der Forderung, dafs die Schule den ganzen Menschen bilden solle[2]). Die richtige Einsicht in den Zusammenhang der die Welt bewegenden Ideen ist ohne die richtige Wertschätzung dessen, was das Gefühl des menschlichen Herzens bewegt, unmöglich, gleich wie auch das Sittliche von dem Gefühle[3]) abhängig ist.

Mit Recht warnt daher Fauth in Übereinstimmung mit Lotze vor einer Vernachlässigung der Gefühlsbildung[4]), und Wendt hat sich diesen Ausführungen in energischen Worten angeschlossen[5]). Es wird sich nur fragen, was wir unter ästhetischer Bildung auf dem Gymnasium zu verstehen haben. Verstehen wir darunter Gefühlsbildung im allgemeinen, also Weckung des idealen Sinnes, Begeisterung der jugendlichen Herzen für alles Schöne, Wahre und Gute, so wird hier alles auf die persönliche Einwirkung des Lehrers ankommen, und niemand wird hiergegen einen Einwand erheben wollen. Bei unserer Frage kommt nur die Frage in Betracht, in wie weit und in welcher Weise bei dem Schüler der Sinn für das Schöne mit Rücksicht auf die Beurteilung von Werken der Kunst und Litteratur gepflegt und geübt werden solle. Manche sind hierin so weit gegangen, dafs sie das Studium der bildenden Künste in den Gymnasien als eine selbständige Disziplin

---

[1]) S. Pilger S. 165.
[2]) Vgl. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen S. 7.
[3]) Vgl. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen S. 24 ff.
[4]) Fauth a. a. O. Lotze, Mikrokosmus I S. 272.
[5]) Wendt, Eine neue Schrift über die wichtigsten Schulfragen (Fauth) in Zeitschr. für das Gymnasialw. 1879 S. 227.

einführen wollten, andere waren dagegen so vernünftig von diesem Gedanken Abstand zu nehmen und die bildenden Künste nur soweit in Gymnasien zu berücksichtigen, als dieselben an andere Disziplinen angeknüpft werden könnten, „welche als die wesentlichen einer rationalen Gymnasialpraxis konstatiert sind“[1]); aber ich glaube, auch das geht noch viel zu weit, und ich stimme Adolf Schoell[2]) bei, wenn derselbe die ästhetische Bildung auf dem Gymnasium auf ein blofs vorbereitendes Verfahren beschränken will. Dieselbe wird aber am besten vorbereitet, wenn in allen Disziplinen von unten herauf der Lehrer, wie er selbst des reinsten Ausdrucks in Geberde und Sprache sich befleifsigt, so auch beim Schüler auf dezentes Verhalten wie auf Reinheit der Vorstellungen im Aufnehmen und Reproduzieren und Angemessenheit des Ausdrucks dringt. Es handelt sich also im wesentlichen darum, bei der Betrachtung der Meisterwerke unserer Litteratur das Gefühl für das Schöne in ihnen dadurch zu wecken, dafs der Inhalt derselben den Schülern möglichst rein vermittelt und alles dasjenige ferngehalten werde, was die wahre Empfindung fälschen oder beeinträchtigen könnte. Dafs hierbei Reflexionen unendlich viel schaden können, ist ebenso sicher, wie dafs durch taktvolle Mitteilungen gewisser ästhetischer Gesichtspunkte das Verständnis gefördert wird[3]). So ist es z. B. sicherlich geboten, bei der Wiedergabe des Inhalts eines dramatischen Kunstwerks denselben nicht blofs Scene für Scene, sondern auch nach den wesentlichen Zügen seiner inneren Entwickelung referieren zu lassen und hierbei die Schüler auf diese Momente, wie Schürzung, Verwicklung, Lösung des Knotens, aufmerksam zu machen. Ebenso verhält sich der Schüler im wesentlichen referierend, wenn ihm die Aufgabe gestellt wird, die bei der Lektüre des Laokoon gewonnenen Ideen unter irgend einem ihm geläufigen Gesichtspunkt zusammenzustellen, da er hierbei nur dasjenige zum klaren Ausdruck bringen soll, was er bereits in sich aufgenommen hat. Aber ich gehe noch weiter; sogar die mündliche Mitteilung gewisser ästhetischer Grundbegriffe, wie z. B. über das Wesen des Tragischen, mag man sich dabei an Lessings Dramaturgie oder direkt an Aristoteles' Poëtik anschliefsen, sowie deren Beziehung auf klassische Meisterwerke ist durchaus nicht zu verwerfen, wenn es mit dem nötigen Geschick gemacht wird; so mag es z. B. nichts schaden, im Unterricht einmal darauf hinzuweisen, in wie weit Lessing in seiner Emilia Galotti die

[1]) Rudolf Menge, Gymnasium und Kunst, ein Versuch die ästhetische Erziehung zu fördern durch Berücksichtigung der bildenden Künste im Unterricht der höheren Schulen (W. Rein, pädagogische Studien. Eisenach, Bacmeister, 1877).

[2]) Brief an einen Freund über Ästhetik im Gymnasium. Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. 1877, 2. Abtlg., S. 483 ff.

[3]) Auch Fauth, Die Bildung des Geistes auf den Gymnasien (Neue Jahrb. für Phil. 1876 S. 236) ist der Ansicht, dafs der Lehrer „mit Takt und anregendem Geschick“ „das Notwendige aus der Ästhetik“ mitteilen solle

Durchführung der von ihm selbst aufgestellten Gesetze des Tragischen gelungen sei, obwohl der Lehrer dabei mit gröfster Vorsicht verfahren mufs, indem es gewifs ebenso bedenklich ist, dem Stücke mit Schlegel, Vischer, Laas den tragischen Charakter abzusprechen als mit Kuno Fischer denselben durch die Gewalt der sinnlichen Verführung zu begründen und dann über die Gewalt dieser sinnlichen Verführung, der sich Emilia Galotti ausgesetzt glaubt, vor der Klasse einen längeren Vortrag zu halten. Wesentlich anders verhält sich die Sache, wenn an die Schüler die Aufgabe herantritt, in schriftlichen Ausarbeitungen nun selbst über diese Dinge Reflexionen anzustellen und mit reifem Verstande über innere seelische Vorgänge sich zu äufsern, für welche ihnen das Verständnis noch abgeht. Derartige Aufgaben ästhetisierenden Charakters sind vor allem zu schwer. Es liegt dies in der Natur der Sache. Einmal giebt es noch keinen allgemeinen Geschmackskanon, trotz der vielen Versuche, die zu verschiedenen Zeiten dazu gemacht worden sind. Deshalb haftet allen derartigen Urteilen, namentlich über so strittige Punkte wie über den tragischen Charakter der Emilia, das Merkmal der Subjektivität an; sie sind schwer in bestimmte, klare, für jeden gleich verständliche Umrisse zu bringen und deshalb auch schwer zu vermitteln, und so liegt hier die eminente Gefahr vor, mifsverstanden zu werden. Dann aber bringt der Schüler gerade solchen Fragen, wie die oben berührte, noch kein inneres Verständnis entgegen. Er hat in seinem bisherigen Lebenslaufe noch zu wenig erhebliche innere Konflikte erfahren, um selbst begreifen zu können, worauf die Mächtigkeit der Katastrophe und die Tiefe der tragischen Erschütterung beruht[1]). Beschränkt sich der Lehrer auf mündliche Andeutungen und Mitteilungen in besonders dazu geeigneten Fällen, weifs er durch geschickte Fragen das ästhetische Verständnis hierbei anzuregen und so für schwierigere Werke der Kunst vorzubereiten[2]), so ist das alles, was man erwarten darf. Aber man darf von dem Schüler nicht verlangen, dafs er diese Dinge zu Papier bringe. In diesem Falle wird das Saatkorn, das erst später aufgehen und Früchte tragen sollte, wieder seinem Boden entrissen und der Schüler gezwungen, Halbverstandenes, ja häufig ganz Unverstandenes in eine Form zu bringen, welche er für sein wirkliches geistiges Eigentum hält. Solche Arbeiten führen zunächst

[1]) Vgl. A. Schoell a. a. O. S. 483. Vgl. Pilger, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1879 S. 175, und über Emilia Galotti besonders Wendt, Neue Jahrb. 1879, 2. Abthlg., S. 617 u. 618.

[2]) Vgl. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen S. 28. „Was erfahrene Schulmänner veranlafst hat, vor Hervorrufung von Gefühlsäufserungen zu warnen, trifft offenbar nur die verkehrte Behandlung der Sache. Schüler werden nur dann zu einem unreifen Gefühlsleben veranlafst, wenn man sie zur Wertschätzung von Gegenständen auffordert, für welche der thatsächliche Inhalt ihrer Seele noch keinen Anknüpfungs- und Beurteilungspunkt darbietet.“

zum gedankenlosen Nachschwatzen und leichtfertigen Gerede[1]). Wendt bemerkt in der schon mehrfach angeführten Rezension des Laas'schen Buchs (Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. 2 Abtlg. 1879 S. 618), dafs alles, was z. B. die Schüler über Ideengehalt und Charakter von Goethes Tasso zu sagen haben, fast durchweg dem Lehrer nachgesprochen oder aus Büchern geholt sein werde[2]), wenn daher Wendt glaubt, dafs das Hauptgewicht im deutschen Unterricht auf diejenige Aufgabe gelegt werden müsse, welche Ergebnis liebevoller Beschäftigung mit klassischen Werken sei, so will er damit offenbar vor einem Fehler waren, zu dem der auch von ihm geteilte stoffliche Standpunkt beim deutschen Aufsatze führen mufs. Das gedankenlose Nachplappern erzieht aber zur Phrase und damit zur Unwahrheit und Dünkelhaftigkeit. Die genannten Arbeiten sind aber auch darum unangemessen, weil sie allzu zeitraubend sind. Ich rechne dahin Themata wie: Die allgemeine Charakteristik der Kloppstockschen Poesie; Ist Sokrates ein tragischer Charakter? sowie überhaupt die meisten Themata über Probleme aus der deutschen Litteraturgeschichte, welche, wie Apelt (S. 791) richtig bemerkt, einen weit eingehenderen und umfangreicheren Literaturunterricht voraussetzen, als er praktisch durchführbar ist und die nach Laas' eigenen Worten (S. 544) allermeist von Seiten des Umfangs wie der Erreichbarkeit des Materials so sehr über Kraft und Umstände eines Schülers „hinausgehen, dafs man sich häufig mit Surrogaten wirklicher Forschung begnügen müsse."

Offenbar war es unter anderem die Vorliebe für das litterarische Gebiet, welche zu so weit gehenden Anforderungen gedrängt hat. Wollen wir aber deswegen mit Dietrich[3]) den Aufsatz überhaupt nicht mehr an die Litteratur anlehnen oder mit K. Peter[4]) denselben ganz abschaffen bez. ihn auf einfache Nachbildungen beschränken? Der Standpunkt Dietrichs kann heutzutage wohl als ein überwundener betrachtet werden; denn es wird allseitig zugegeben, dafs, wenn man auch von jedem stofflich und formal geistbildenden Interesse beim deutschen Aufsatze absehen und sich auf die Stilbildung an sich beschränken wollte, letztere doch vor allem durch die Nachbildung guter, nur durch unsere Litteratur gebotener Muster gefördert werde[5]). Den Ausführungen Peters dagegen kann man mit Recht entgegen halten, dafs daraus, dafs einige oder viele Arbeiten aus dem Gebiete der Litteratur verfehlt sind, nicht folge, dafs dieses

[1]) Gegen solche zu schweren Themata sprechen sich auch aus Dietrich, Über den deutschen Unterricht, Jena 1875 (Dufft), S. 50 und Richter, Der deutsche Unterricht in höheren Schulen, Leipzig 1876, S. 55.

[2]) Vgl. über Tasso auch Pilger S. 175.

[3]) Über den deutschen Unterricht im Gymnasium, Jena 1875 (Verlag von H. Dufft), S. 39.

[4]) K. Peter (Rektor der Landesschule Pforta a. D.), Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, Jena (H. Dufft), S. 66. 68.

[5]) S. Martin Wohlraab, Gymnasium und Gegenwart, Neue Jahrb. für

Gebiet überhaupt zu verwerfen sei, und noch viel weniger geschlossen werden dürfe, dafs der deutsche Aufsatz überhaupt keinen oder nur geringen Wert besitze.

Da in stofflicher Beziehung die Aufgabe des deutschen Aufsatzes nur darin bestehen kann, den Zusammenhang des Wissens zu fördern und gerade die Lektüre den Hauptstoff enthält, aus dem Wissen und Ideen des Schülers hervorquellen, so wird allerdings der Aufsatz in erster Linie die Lektüre berücksichtigen müssen; allein da es auch noch andere Wissensgebiete giebt, so werden auch diese, soweit sie bis zu einem gewissen Grade Eigentum des Schülers geworden und zur Förderung des oben beschriebenen Zieles dienlich sind, in angemessener Weise heranzuziehen sein. Insbesondere würden hierbei die im Geschichtsunterricht gewonnenen Kenntnisse manches bieten, was sich mit dem übrigen Wissen des Schülers verknüpfen läfst und so geeignet ist, bereits gewonnene Ideen zu klären und zu erweitern und durch Vergleichung des Ähnlichen einen gewissen Zusammenhang in dem Seeleninhalte des Schülers herzustellen. Von diesem Standpunkte aus werden auch die sogenannten allgemeinen Themata nicht ohne weiteres zu verwerfen sein, vorausgesetzt dafs sich dieselben auf Gebiete beschränken, die mit der bisherigen Lebenserfahrung des Schülers sich decken und denselben nicht zur Wertschätzung von Dingen auffordern, für welche, wie Fauth[1]) sich ausdrückt, der thatsächliche Inhalt seiner Seele noch keinen Anknüpfungs- und Beurteilungspunkt darbietet.

Ich habe mich im Bisherigen vom Standpunkt der formalen Bedeutung des deutschen Aufsatzes als Hauptmittel zur Förderung einer gesteigerten und höheren Denkthätigkeit gegen die aus einer allzuweit gehenden Betonung der stofflichen Seite[2]) sich ergebenden Unzuträglichkeiten und Gefahren ausgesprochen. Ich warne aber auch vor Formalismus und Schematismus. Indem ich den Aufsatz speziell als eine Übung in der sprachlichen Entwickelung eines gröfseren Gedankenkomplexes nachzuweisen versuchte, habe ich auf das bestimmteste hervorgehoben, wie weder der Inhalt vom Denken, noch das Denken von der sprachlichen Form getrennt und im einzelnen als selbständige Dinge behandelt werden dürften; ich habe versucht zu zeigen, dafs Vorstellung und Denkthätigkeit auf das innigste zusammenhängen, und beide wieder mit der Sprache, insbesondere bei der dialektischen Entwickelung einer gröfseren Gedanken-

Phil. u. Päd., 2. Abthlg., S. 326 u. Wilmanns über Dietrich, Deutscher Unterricht in Zeitschr. für d. Gymnasialw. 1875 S. 669.

[1]) Fauth, Die wichtigsten Schulfragen S. 28.

[2]) Dafs natürlich Themata wie „Über die Bedeutung des Härings im Getriebe des menschlichen Lebens" zu verwerfen sind, ist selbstverständlich. Wenn man übrigens solche Aufgaben Herrn Dietrich (s. Dietrich, Über den deutschen Unterricht S. 51) nach dessen eigener Versicherung „empfohlen" hat, so halte ich dies für einen Scherz, dessen Güte sich aus der Ferne nicht beurteilen läfst.

einheit, auf das engste verwachsen sind, wie die einzelnen Gedanken erst durch die bestimmte syntaktische Form, und ein gröfseres zusammenhängendes Gedankengebiet erst durch die dialektische Entwickelung zu völliger Klarheit hindurchdringen könne. Es ist daher sicherlich nicht von Vorteil, die Dialektik in ihre Elemente auseinander zu reifsen, und gewifs ebenso unfruchtbar, durch besondere Unterweisungen reine Denkformen und Kategorieen einzuüben, wie blofse äufsere Sprachfertigkeit erzielen zu wollen.

Zuerst glaube ich, dafs ein zu grofser Apparat bei der sog. Inventio vermieden werden mufs. Diejenigen, welche ihren Stoff wesentlich der Lektüre entnehmen, werden ohnehin selten in die Lage kommen, von demselben Gebrauch zu machen, wenn sie nicht, wie Laas, höhere wissenschaftlich-propädeutische Zwecke damit verbinden, die aber, wie wir unten zeigen werden, über das Ziel des deutschen Aufsatzes auf unseren Schulen hinausgehen. Aber auch bei allgemeinen Themen steht die Aneignung dieses Apparats, aus dem der Lehrer gewifs manchen Vorteil ziehen kann, für den Schüler in gar keinem Verhältnis zu dem dadurch erreichbaren Resultat[1]). Das erklärt sich daher, dafs diese Schemata meistens rein äufserlich sind und daher das Wesen der Sache nur selten berühren. Ob man dabei diese τόποι den Alten, den Scholastikern des Mittelalters oder den von Laas bevorzugten Dialektikern der Renaissancezeit entnimmt, scheint mir ziemlich gleichgültig; das Verfahren selbst erhält dadurch keinen anderen Charakter. Es ist immer derselbe Formalismus. Da wird z. B. im Anschlufs an Quintilian der bekannte Memorialvers empfohlen: quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? Ich frage, wie viele Schüler bei der Abfassung ihres Aufsatzes sich wohl nach diesen Gesichtspunkten den Stoff zurechtlegen werden. Unwillkürlich fällt mir dabei der Predigttext ein: „Es gingen zwei Jünger nach Emmaus", wo der Prediger in methodischer Behandlung seines Themas fragte: 1) Wie viel Jünger gingen nach Emmaus? 2) Wohin gingen sie? Viel anders wird es uns auch bei den meisten Themen mit dem quis, quid, ubi etc. nicht ergehen. Auch mit der von Laas empfohlenen Kategorieentafel des Rudolf Agricola werden die Schüler meines Erachtens nicht viel anfangen können. Diese enthält 24 loci. Zuerst kamen 7 loci, qui sunt in substantia (Definition, Gattung, Art, das Eigentümliche, das Ganze, die Teile und die coniugata), dann folgen die loci qui sunt circa substantiam (hierhier gehören: adiacentia, actus und subiectum); diese beiden Kategorieen zusammen nennt Agricola die loci interni; es folgen hierauf die loci externi: causa efficiens etc. Ich glaube, dafs die Beherrschung dieser loci dem Lehrer manchmal von Nutzen sein mag; für den

[1]) Vgl. Apelt S. 771.

Schüler sind sie durchaus unergiebig, auch wenn er Interesse genug besäfse, um sich dieselben vollständig anzueigen. Den Luxus eines solchen Formalismus konnte man sich noch zu einer Zeit erlauben, wo das Wissen auf allen Gebieten sich noch in den engsten Kreisen bewegte und ein Leibnitz die Denkmaschine des Raimundus Lullius nicht nur zu dialektischen Zwecken, sondern auch zu Erfindungen auf dem Gebiete der Chemie angelegentlichst empfehlen konnte[1]). Heutzutage stellen das Leben und der Beruf solche Anforderungen an unser Wissen, dafs derartige zeitraubende Übungen von zudem zweifelhaftem Werte jedenfalls auf das geringste Mafs zu beschränken sind.

Die ausgebildete Topik, die Laas mit einer wunderbaren Gelehrsamkeit eklektisch aus uns heutzutage kaum mehr zugänglichen Werken zusammengetragen hat, hat aber bei ihm nicht nur einen allgemein logisch bildenden[2]), sondern auch einen höheren wissenschaftlich propädeutischen Zweck[3]), indem sie als Anleitung zur wissenschaftlichen Arbeit fruchtbar gemacht werden soll. „In den Studien und Überlegungen", meint Laas, sowie „in den Excerpten, Analysen und Synthesen, die er (der Aufsatz) nötig macht, liegt das direkte Vorspiel eines gröfseren Teils der wissenschaftlichen Arbeit". Was hier Laas will, ist jedoch mehr Anleitung zu gelehrten Studien, mehr Handgriffe für solche, welche einmal selbst wissenschaftlich-litterarisch thätig sein wollen, als eine Vorbereitung für diejenige wissenschaftliche Thätigkeit, wie sie dem jungen Studenten zunächst zur Aufgabe gemacht werden kann. Aber gesetzt auch, wir hätten damit eine wissenschaftliche Propädeutik in dem letzteren Sinne, so würden die dahin einschlägigen Forderungen von Laas den deutschen Unterricht derart zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts machen, dafs damit der ganze jetzige Schulorganismus eine Änderung erfahren müfste[4]). Halten wir uns aber an die Grenzen, die dem deutschen Unterricht bis jetzt gesteckt sind, so kann im deutschen Aufsatz nur dasjenige behandelt werden, was schon bis zu einem gewissen Grade Eigentum des

[1]) Diese hat 5 bewegliche Zirkel, von denen der erste die neun Klassen des wesentlichen Seins, der zweite die neunerlei Prädikate desselben, der dritte die Bestimmungen der moralischen Accidenzien enthält u. s. w. Dreht man nun diese Zirkel, so springen die mannigfachsten Gedanken und Kombinationen wie von selbst heraus. Trotz Leibnitzens Empfehlung dürfte diese Denkmaschine wohl schwerlich in einem unserer gröfseren chemischen Laboratorien zu finden sein.

[2]) Laas S. 18.

[3]) S. 20; vgl. auch S. 22, wo er die Aufgaben, die der deutsche Aufsatz sich stellen müsse, in einer übrigens ziemlich umfangreichen Definition zusammenfafst; für den logischen Zweck braucht Laas auch die allgemeinen Themata, weil diese (s. S. 25) für gewisse Handgriffe des inventiösen Teils der Dialektik die beste Unterlage abgeben. Man sieht, der Appetit kommt nicht nur beim Essen, sondern auch beim Schreiben.

[4]) Vgl. Apelt S. 736.

Schülers geworden, also auch schon durch sein Denken in einem gewissen Zusammenhange erfafst ist, und da ist es nach meiner Ansicht geradezu vom Übel, wenn er gelehrt wird, nach den Vorschriften der Inventio dasjenige, was in ihm schon zusammengesetzt ist, und was er nur dialektisch zu entwickeln braucht, nun erst nach fremden Gesichtspunkten auseinander zu reifsen, um es dann äufserlich wieder mühsam zusammen zu leimen.

Nach meiner Ansicht müssen die Gedanken gleichwie die Disposition selbst aus dem Innern der Sache organisch entwickelt werden, und bei diesem Verfahren wird sehr häufig, insbesondere bei den an den Lernstoff sich anlehnenden Themen die sogenannte Inventionsarbeit mit dem Dispositionsgeschäft im wesentlichen zusammenfallen. Und so arbeitet der Schüler auch meistens; er entwirft sich eine Disposition und fängt dann an nach dieser zu arbeiten; er ist dabei vollständig auf dem richtigen Wege, wenn auch nach der Ausführung des Entwurfs die Disposition wieder mannichfache Modifikationen erleiden wird. Auf diese Weise arbeitet er aus dem Innern heraus und organisch seine Gedanken entwickelnd, während er im anderen Falle das erst in Stücke schlagen soll, was schon bis zu einem gewissen Grade im Zusammenhange bestanden hatte; leitet man ihn daher zu dem ersteren natürlichen Verfahren an, so wird er zusammenhängend denken lernen, während er im anderen Falle an zusammenhangsloses Denken sich gewöhnt. Vor allem mufs sich der Schüler darüber recht klar werden, worüber er sprechen und was er von dem Objekte seiner Darstellung aussagen soll. So einfach dies klingt, so erfordert es doch oft gründliche Überlegung, die aber, wenn richtig geleitet, den Schüler mitten in den Kern der Sache führt. Mit Recht stellt dabei Laas — und es gehört dies mit zu dem fruchtbarsten, was wir seinem an praktischen Winken so reichen Buche entnehmen können — die Forderung auf, dafs der Schüler zuerst sein Thema auf eine bestimmte thematische Aussage zurückführen soll. Der Gegenstand, über den etwas ausgesagt werden soll, ist dann das thematische Subjekt (oder auch Substrat, wie es Laas häufig nennt), das was ich aussage, das thematische Prädikat. Allein hierbei ist wohl zu beachten, dafs das thematische Subjekt und Prädikat gar häufig mit dem grammatischen Subjekt und Prädikat nicht zusammenfallen, und dafs es daher noch einer weiteren Überlegung bedarf, die in richtiger Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen das eigentliche Objekt der Darstellung und die ihm zukommende Aussage zu erfassen sucht. Dabei wird es sich dann nach Laas[1]) empfehlen, das thematische Subjekt und Prädikat auch zum grammatischen zu machen und den Satz demgemäfs umzuwandeln. Habe

[1]) Vgl. hierüber die trefflichen Ausführungen Pilgers S. 158 ff. Vgl. auch S. 168.

ich z. B. das Thema: „Die Folge des Peloponnesischen Krieges für den athenischen Staat", so würde die thematische Aussage lauten: die Folgen des Peloponnesischen Krieges waren für Athen schlimm. Die „Folgen des Peloponnesischen Krieges" können aber hier unmöglich das thematische Subjekt bilden; denn es kommt nicht darauf an, worin die Folgen dieses Krieges überhaupt bestanden haben, sondern darauf, in welchen Zustand speziell Athen durch diesen Krieg versetzt worden ist; der Mittelpunkt meiner Reflexionen ist daher Athen. Athen bildet somit das thematische Subjekt oder Substrat, d. h. dasjenige, wovon etwas ausgesagt werden soll; verwandle ich daher die obige Aussage in eine derartige, in welcher das thematische und grammatische Subjekt und Prädikat sich decken, so würde die thematische Aussage demnach so gefafst werden können: der athenische Staat wurde durch den Peloponnesischen Krieg geschwächt. Weifs nun der Schüler, dafs er das thematische Subjekt und Prädikat zur Grundlage seiner Disposition zu machen hat, so kann er dieselbe Aussage, die er von dem athenischen Staat als Ganzem macht, auch von seinen Teilen machen und dann folgendermafsen einteilen: 1) Athen wurde geschwächt im inneren Staatsleben, 2) der athenische Staat wurde erschüttert in seiner äufseren Machtstellung. Auf diese Weise wachsen die Gedanken sowohl wie die Anordnung selbst aus dem Kerne der Sache organisch hervor. Freilich wenn der Schüler gar nichts von dem Peloponnesischen Krieg und der übrigen Geschichte Athens weifs, wird ihm eine derartige Gedankenoperation nicht gelingen. In diesem Falle ist aber das Thema überhaupt unfruchtbar, und keine ad hoc veranstaltete inventio wird ihn über die zu behandelnde Frage genügend orientieren können. Bei der obigen Behandlungsweise dagegen wird der Schüler genötigt, direkt auf den Kern der Frage einzugehen; hat er diesen erfafst, dann lasse man ihn nur ruhig darauf losschreiben; ist sein Inneres für die Beantwortung der Frage reif, so werden die Gedanken bei der Entwickelung sich ihm von selbst ergeben. Ist er es nicht, dann wird ihm weder das quis? quid? ubi? noch Rudolf Agricolas Kategorieentafel besondere Dienste leisten.

Nach dem Gesagten brauche ich auch über die übrigens heutzutage als Dispositionsschema fast allgemein verworfene[1]) Chrie wenig Worte mehr zu verlieren. Das Verwerfliche an derselben scheint mir hauptsächlich darin zu liegen, dafs die einzelnen Teile ohne alle innere Verknüpfung sind; Beweise, Gleichnisse, Beispiele, Citate stehen nicht in Verbindung mit der Gedankenentwicklung, sondern alle für sich in besonderen

[1]) Laas S. 216 ff., ferner S. 221 u. 222; Wendt, Rezension des Laasschen Buchs in Neue Jahrb. 1879, 2. Abthlg., S. 614; Pilger S. 169; Apelt S. 783; Richter, Der deutsche Unterricht S. 67; Deinhardt, Beiträge zur Dispositionslehre, 3. Aufl., Berlin 1881 (R. Gärtner). Auch die meisten neueren Dispositionsbücher sehen von der Chrie ab.

Fächern zusammengehäuft und somit in vollständiger Isolierung da. Dieser Mangel an innerer Verknüpfung, der schon äufserlich eine Menge von Phrasen und lästigen Wiederholungen im Gefolge hat, führt bei fortgesetzter Übung nach derselben Schablone zum unzusammenhängenden Denken, also geradezu zu einem Ergebnis, welches der Aufgabe des deutschen Aufsatzes diametral entgegengesetzt ist.

Aber auch ohne Chrie werden die Dispositionen oft recht schematisch, und dies hängt damit zusammen, dafs das von Laas u. a. mit Recht geforderte Gesetz der Entwickelung und des Gedankenfortschritts im allgemeinen noch viel zu wenig gewürdigt wird[1]). Denn weder sind diese Anforderungen von Laas selbst im Zusammenhange aufgefafst und begründet, so dafs wir erfahren könnten, wie die gleichfalls von ihm stark betonten Regeln der formalen Logik[2]) sich zu diesen Gesetzen verhalten, noch befolgen die von ihm selbst entwickelten Themata durchweg die von ihm befürworteten Gesetze. Man sehe nur die Behandlung des Themas: Der Mensch im Kampfe mit der Natur, und vergleiche dazu die Bemerkungen Apelts[3]).

Auch Deinhardt[4]) stellt in dieser Richtung Anforderungen auf, die mit denen von Laas sich begegnen, ja teilweise über dieselben noch hinausgehen. So vergleicht er S. 6. mit Quintilian eine Disposition mit der künstlerischen Konstruktion einer Bildsäule, ferner mit der Gliederung unseres körperlichen Organismus und definiert dann dieselbe (S. 8) als die dem Begriffe oder Zwecke der Sache, welche dargestellt werden soll, gemäfse Anordnung und Entwickelung der Vorstellungen und hebt auf das nachdrücklichste hervor (S. 12), dafs jeder besondere Gegenstand auch eine seiner Individualität entsprechende ganz bestimmte Form und Gliederung haben müsse. Aber die nun folgenden Dispositionsregeln bieten nichts, was sich mit diesen schönen Prinzipien auch nur im entferntesten berührt, sondern enthalten längst bekannte Dinge aus der formalen Logik über Division und Partition, die zudem, wie Apelt[5]) gezeigt hat, an Unklarheit leiden und meiner Ansicht nach eher geeignet sind zu verwirren als zu orientieren.

Wie kommt es nun, dafs trotz der fast allseitigen Anerkennung des Prinzips, dafs in dem Aufsatz Fortschritt und Entwickelung herrschen soll, und trotzdem dafs gerade unsere beste Litteratur fast nur solche Muster bietet (ich erinnere nur an Lessings Laokoon), die in der Anordnung der Gedanken dasselbe in glänzender Weise bethätigen, in der praktischen Anleitung

---

[1]) Siehe über diese Anforderungen Laas S. 203 ff. u. S. 241.
[2]) Laas S. 211.
[3]) Apelt S. 786.
[4]) Deinhardt, Beiträge zur Dispositionslehre (3. Aufl. Berlin 1881) S. 6 ff.
[5]) Apelt in seiner Rezension des Deinhardtschen Buches in Neue Jahrb. für Phil. u. Päd., 2. Abthl., 1879 S. 256. 257. 258.

zu den Schüleraufgaben davon so gut wie nichts zu finden ist? Schon Apelt[1]) hat die Frage gestreift, wenn er sagt, dafs zwischen zwei Forderungen ein Ausgleich getroffen werden müsse: einerseits solle die Disposition möglichst aus dem Wesen der Sache geschöpft werden, also möglichst eigentümlich und speziell sein, andererseits sollen doch die Hauptgesichtspunkte möglichst umfassend und der Hauptteile nur wenige sein.

Allein damit ist die Frage nur in einem gewissen, allerdings empfindlichen Teile berührt. Es ist ein Gegensatz der Anforderungen vorhanden, dessen Ausgleich vonnöten ist, aber nicht blofs ein Gegensatz zwischen Eigentümlichkeit der Disposition und der geringen Anzahl der Hauptteile, sondern im wesentlichen kein geringerer als der, welcher zwischen der Dialektik, wie sie in der neueren Philosophie zur Durchbildung gelangt ist, und der alten formalen Logik überhaupt besteht.

Der Gegensatz ist aber kein unlösbarer.

Die Methode der Dialektik ist Entwickelung[2]), die formale Logik dagegen kennt nur die Einteilung. Die Regeln der Einteilung sind bekannt, sie zerlegt den Begriff in Arten, die sich gegenseitig ausschliefsen. Die Entwickelung dagegen ist ein Werden, ein Prozefs, und zwar ein notwendiger Prozefs, d. h. ein solcher, in welchem jedes Moment der Entwickelung durch das Vorhergehende als seine Ursache und durch das Folgende als sein Ziel bedingt ist; ihre Unterschiede sind nicht Arten, sondern Stufen; diese schliefsen sich nicht aus, sondern bilden Übergänge, „die Einteilung", sagt K. Fischer, „fordert Nebenordnung und Unterordnung, die Entwicklung fordert Kontinuität".

Beide Methoden schliefsen sich aber nicht aus, sondern ergänzen sich. Entwickelung ist vollendete Einteilung oder Gliederung[3]). Es versteht sich von selbst, dafs nur ein einheitliches Ganzes eingeteilt oder gegliedert werden kann. Somit setzt sowohl Einteilung wie Entwickelung die Einheit des Gegenstandes voraus. Aber denken wir uns die einzelnen Teile des Ganzen nur diskret, so hebt dies den Begriff der Gröfse wieder auf; nur dadurch wird diese wiederhergestellt, dafs wir uns die Teile in ununterbrochenem Zusammenhang denken. Eine blofse Aufzählung des Einzelnen genügt also nicht, sondern es bedarf einer aus der Natur der Sache sich ergebenden Aufzählung der wie Grund und Folge sich verhaltenden Einzelheiten. Somit giebt die Einteilung blofs äufserliche Einheit, die Entwickelung organische Einheit. Somit ist Division oder Partition noch nicht Disposition, sondern kann nur Grundlage einer solchen

[1]) Rezension des Deinhardtschen Buchs S. 255.

[2]) Vgl. hierüber K. Fischer, System der Logik und Metaphysik, 2. Aufl. Heidelberg, Bassermann, 1865 S. 201.

[3]) Schon Plato wollte eine solche Gliederung, und auch Kant (Kritik der reinen Vernunft transc. dial. Anhang 3) stellt solche als wissenschaftliches Prinzip auf.

sein. Die Division ist also nur die äufsere Einteilung des Stoffes. Soll dieselbe zugleich ein Schema für die innere Gliederung desselben, also für die Disposition sein, so mufs sie so angelegt sein, dafs sie die innere Gliederung oder Entwickelung nicht hemmt; die Division wird erst dann zur Disposition, wenn die Stoffe auch innerlich diesem Schema sich fügen. Die Einteilung mufs also so angelegt sein, dafs die Mittelstufen wirklich die Vermittlung zwischen den Hauptteilen bilden und zwar derart bilden, dafs jeder einzelne Begriff zugleich Wirkung des vorhergehenden und Grund des folgenden sei. Da demnach die Disposition stets den Zielpunkt oder den Zweck des Aufsatzes im Auge haben und zu diesem Zweck einen bestimmten geordneten Weg zur Erkenntnis eines Objekts wählen mufs, so kann nicht die Division eines beliebigen aufserhalb der Sache liegenden Begriffs oder die eines zufälligen Merkmals, sondern nur die Einteilung eines dem Wesen des darzustellenden Objekts entsprechenden Begriffs eine die Entwicklung nicht störende Unterlage der Disposition bilden. In dem oben erörterten Thema: „Folgen des Peloponnesischen Krieges für den athenischen Staat" hatte eine genauere Analyse die Einteilung ergeben: 1) der athenische Staat wurde geschwächt in seinem inneren Staatsleben; 2) der athenische Staat wurde erschüttert in seiner äufseren Machtstellung. Ob dabei die Schwächung im Innern der Schwächung der äufseren Macht voranzugehen habe oder umgekehrt, wird durch die Entwickelung, die das Ganze nimmt, bedingt sein. Man wird sich vorhalten müssen, dafs schon während des Krieges der athenische Staat im Innern und nach Aufsen geschwächt wurde, dafs aber die Folgen in letzterer Hinsicht erst nach Beendigung des Krieges scharf hervortraten; zunächst wirkte der Krieg durch Pest und starken Menschenverlust weniger auf die äufsere Machtstellnng als auf die innere Schwäche Athens ein, und zwar zuerst materiell und dann ideell durch Entsittlichung; diese innere Schwäche hat den unglücklichen Ausgang des Krieges im wesentlichen herbeigeführt. Mit diesem büfste dann Athen auch seine äufsere, allerdings schon vorher erschütterte Machtstellung ein; die schon während des Krieges stark reduzierte Seeherrschaft wurde jetzt vollständig gebrochen; die athenische Flotte wurde vernichtet, die athenische Bundesgenossenschaft vollständig aufgelöst — diese beruhte ja nur auf dem Übergewicht Athens zur See — und, gewissermafsen um die maritime Vernichtung Athens zu besiegeln und für alle Zeiten zu sichern, die langen Mauern geschleift. Infolge von dem allen geriet Athen geradezu in die Abhängigkeit Spartas. Man wird hieraus zweierlei erkennen: einmal, dafs die Division des Themas die Entwickelung nicht stört, dann aber, wie diese selbst in der stufenweisen Entfaltung der einzelnen Glieder des Ganzen besteht[1]).

[1]) Hoffmann (Rhetorik für höhere Schulen, 2. Abtlg., 4. Aufl., Clausthal [Grossesche Buchhandlung] 1865, S. 54 ff.) unterscheidet zwischen einer

Auch die von Laas im deutschen Unterricht befolgte Methode ist die dialektische, wenn er auch nicht immer das Gesetz derselben auf die Aufsatzthemata anwendet; ja er macht sogar nach einer Richtung von derselben einen Gebrauch, der weit über die Denkfähigkeit unserer Schüler hinausgeht.

Da nämlich nach der dialektischen Methode der Wert und die Bedeutung einer Sache sich nur nach dem inneren Zweck, der das Wesen der Sache ausmacht, beurteilen läfst, so strebt die Methode natürlich dahin, alles dasjenige, was diesen Zweck erkennen läfst, hervorzuheben und alles dasjenige hinwegzuräumen, was demselben widerstrebt oder die Einsicht in denselben erschwert. Es handelt sich hierbei negativ um die Beseitigung von Irrtümern, sei es, dafs die Ursache davon in uns liegt oder von anderen herrührt, und positiv in der Berücksichtigung der Zweifel, die uns in Betreff einer Sache aufstofsen, und die wir entweder berücksichtigen oder widerlegen müssen, mit einem Worte, um die Unterscheidung des Wahren und Falschen. Diese Unterscheidung ist kritische Einsicht[1]). Somit ist die dialektische Methode als wissenschaftliche Methode methodische Kritik. Allein wenn wir auch den Schüler dazu anhalten, alles, was er denkt, zusammenhängend zu denken, und im Aufsatz ein wesentliches Mittel zur Förderung dieses Zieles erkennen, so dürfen wir doch die Anforderungen nach dieser Richtung nicht zu hoch greifen; namentlich werden wir uns davor hüten müssen, die Widersprüche in den Erscheinungen allzu sehr zu betonen und dadurch den Sinn der Jugend, die noch nicht die Kraft der Lösung in sich selbst hat, zu verwirren. Wir müssen daher hierbei sehr vorsichtig verfahren, wir dürfen höchstens an hervorragenden Mustern, wie Lessings Laokon, diese Methode zeigen, aber in den eigenen Arbeiten der Schüler dieselbe nicht in den Vordergrund treten lassen. Wir werden daher die vielen Aporieen und Probleme[2]), für welche Laas eine so grofse Vorliebe hat, insbesondere solche, welche entweder gar keine oder nur sehr schwierige Lösungen zulassen, vermeiden müssen. Die Welt ist nach Goethe so schon voller Rätsel genug, dafs man nicht auch noch die einfachsten Erscheinungen zu Rätseln machen soll.

Ich habe den vorstehenden Erörterungen nur noch eine kurze Bemerkung über die Übertreibungen hinzuzufügen, die durch eine

---

synthetischen und analytischen Methode der Disposition; die analytische geht vom Einzelnen aus und entwickelt daraus das Allgemeine; sie kann natürlich nur nach dem Prinzip der Entwickelung verfahren; die synthetische Methode geht vom Allgemeinen aus und stellt das Einzelne dar. Entwickelt sie wirklich das Einzelne, dann erfüllt sie die Forderung, die wir an eine Disposition stellen; ist sie aber blofse Einteilung, dann ist sie überhaupt noch keine Disposition. Der Unterschied zwischen analytischer und synthetischer Methode fällt also mit den von mir angenommenen Unterschieden nicht zusammen.

[1]) S. K. Fischer S. 200.

[2]) Vgl. Laas S. 133 und dazu Pilger S. 164.

nseitige Rücksichtnahme auf die äufsere Sprachbildung, wie lätte und Gewandtheit des Stils, hervorgerufen werden. Es ist var nicht zu leugnen, dafs sprachliche Unbeholfenheit sehr häufig ır Folge logischer Unklarheit ist; andererseits kann aber ein nger Mensch von 18 bis 20 Jahren, wie Pilger mit Recht be-erkt[1]), eine vollständig genügende geistige Ausbildung erworben ıben und doch die Fähigkeit gewandten und geschmackvollen usdrucks noch gar sehr entbehren: „in wenigen Jahren wird ıne besondere darauf abzielende Übung das Leben selbst, der mgang mit anderen und die Lektüre diese Lücke ganz oder doch ım Teil ausgefüllt haben; dagegen bietet der, welcher in jenem ter noch nicht einige Umsicht des Urteils und Klarheit des enkens besitzt, wenig Hoffnung, dafs er je dazu gelangen werde." h bin auch dieser Ansicht und stimme daher Pilger und Laas ollkommen bei, wenn sie als wichtigste Korrekturarbeit die Prüfung er logischen Seite hervorheben und gegen sprachliche Ungeschick-chkeit Nachsicht empfehlen. Natürlich mufs dabei der Lehrer nterscheiden, ob diese sprachliche Ungeschicklichkeit nur Mangel ı äufserer Gewandtheit oder auf Rechnung unklaren Denkens zu tzen ist. Bei der Prüfung der logischen Seite ist dann nach en vorstehenden Erörterungen auf die logische Folge in der Ent-ickelung und den ganzen Plan der Arbeit die erste Rücksicht zu ehmen. Zum Schlufs erlaube ich mir die Thesen anzuführen, e ich der vierten elsafs-lothringischen Philologenversammlung ır Besprechung vorgelegt hatte:

1. Obwohl beim deutschen Aufsatz ein materieller Zweck 'erarbeitung des aufgenommenen Lernstoffs) mit in Betracht ommt, so ist das Hauptgewicht doch auf die formale Seite zu gen. Die Forderung von Laas, dafs der Aufsatz Vorbereitung ıd Anleitung zu selbständiger, wissenschaftlicher Forschung, also issenschaftliche Propädeutik und als solche Mittelpunkt des ınzen Unterrichts sein soll, würde neben einer Reform des deut-hen Unterrichts (erhöhte Stundenzahl) wohl eine Reform des nterrichts überhaupt bedingen.

2. Die von Laas geforderte stoffliche Konzentration ihrt zur Ermüdung und Interesselosigkeit.

3. Die genannte stoffliche Konzentration führt ferner zu hematen, wie sie nur unter ganz besonderen Verhältnissen einem rimaner einmal zugemutet werden können; insbesondere sind e Aufsatzthemata rein ästhetisierenden Charakters, sowie die rörterung tieferer litterarhistorischer Probleme viel zu schwierig.

4. Die kritische Methode ist nur auf der höchsten Stufe ılässig; aber auch hier ist dieselbe da entschieden zu vermeiden, o durch dieselbe keine positiven Ergebnisse geliefert werden; h. es dürfen keine Probleme geschürzt werden, die nicht zu sen sind.

---

[1]) Pilger S. 171.

5. Die Aneigung des von Laas für die Inventio gebotenen Apparats steht in keinem Verhältnis zu dem dadurch erreichbaren Resultat.

6. Das Chrienschema ist für die Disposition mit Laas zu verwerfen.

7. Allgemeine Themata (d. h. solche, die nicht aus dem gegebenen Lernstoff entnommen sind, wie z. B. über Sentenzen, Sprichwörter u. dgl.) sind nicht zu verwerfen. Über die Einschränkungen s. oben.

8. Das Thema mufs eine gedankliche Einheit bilden.

9. Es ist eine durchaus richtige Forderung von Laas, das Aufsatzthema auf eine sogenannte thematische Aussage zurückzuführen und hier das thematische Subjekt (Substrat) und das thematische Prädikat aufzusuchen.

10. Thematisches Subjekt und thematisches Prädikat bilden die Grundlage der Disposition.

11. Als die wichtigste Korrekturarbeit wird von Laas mit Recht die Prüfung der logischen Seite hervorgehoben.

Wie man sieht, berücksichtigen diese Thesen mehr die negative Seite meiner Anforderungen; die positiven Anforderungen, die hier nur zum Teil aufgestellt sind, finden ihre Ergänzung in vorstehender Abhandlung.

Colmar i. E. Max Zoeller.

---

## Über den Gebrauch der nichtäolischen Optativformen bei den Attikern.

Über diese Frage sind die Ansichten der Herausgeber und Kritiker durchaus geteilt. Während die einen mit Recht der hdschr. Überlieferung folgen und nach Mafsgabe dieser den Text reproduzieren, stellen sich andere in Widerspruch selbst zu den besten Hss. und glauben den klassischen Autoren die äolischen Optativformen ausschliefslich vindizieren zu müssen. So behauptet Scheibe, was die attischen Prosaiker angeht, in seiner Praefatio zu Lysias S. VI, dafs aufser etwa Antiphon, Platon, Xenophon und Demosthenes kein Attiker die gewöhnlichen Formen gebraucht habe, während in vielen modernen Textausgaben für die in Frage kommenden Personen des aktiven Optativs vom schwachen Aoriststamm abweichend von den Hss. nur noch die äolischen Formen zu finden sind.

Die Frage ist immerhin wichtig genug für die Rezension der Texte, so dafs es als die Aufgabe der Philologie erscheint auch nach dieser Richtung hin über den Sprachgebrauch der Alten zu gröfserer Klarheit zu gelangen. Ich will daher im folgenden dieser bisher nur mangelhaft erörterten Materie näher treten und auf Grund der hdschr. Überlieferung untersuchen, wie sich die einzelnen

Autoren zu dem Gebrauch der nichtäolischen Formen verhalten, bezw. inwieweit sie dieselben zugelassen haben.

Zunächst darf als ausgemacht gelten, dafs, wie Homer und Herodot, so auch die Attiker im allgemeinen den Formen auf *-ειας, -ειε(ν)* und *ειαν* vor denen auf *-αις, -αι* und *αιεν* bei weitem den Vorzug gegeben haben. Für Homer hat Spitzner zu *B* 4[1]) die Beobachtung gemacht, dafs sich daselbst die gewöhnliche Form der 3. Pers. Sing. nur am Ende des Verses oder vor einem Konsonanten findet, während Herodot die Endung *-αις* und *-αι* niemals, die Endung *-αιεν* dagegen nur an 3 Stellen[2]) gebraucht, nämlich 6, 101, 8: *φυλάξαιεν*, 7, 152, 8: *συνενείκαιεν* und 8, 35, 8: *ἀποδέξαιεν*. Sehen wir nun zu, welche Belegstellen uns bei den Attikern vorliegen. Bei Aischylos[3]) sind mir zwei hdschr. feststehende Stellen für die 3. Pers. Sing. aufgestofsen, nämlich Eumenid. 982 (Dind.): *ἁρπαλίσαι* (vor einem Konsonanten) und Agam. 170, wo der ganze Satz so lautet: *οὐδ' ὅστις πάροιθεν ἦν μέγας | παμμάχῳ θράσει βρύων, | οὐδὲν λέξαι πρὶν ὤν*. Dies die Lesart sämtlicher Hss., nur dafs für *οὐδὲν* zwei Hss. *οὐδέν τι* lesen; die neueren Ausgaben dagegen weichen sämtlich hiervon ab, und zwar ist von G. Hermann *οὐ λελέξεται*, von Dindorf, Schneidewin und Enger *οὐδὲ λέξεται* in den Text aufgenommen, während Schütz *οὐδὲν ἄν λέξαι* verlangt, aber den Gedanken falsch wiedergiebt. Wir haben jedoch an der Überlieferung festzuhalten; denn *λέξαι* steht hier als nachdrücklichere Form für den Potentialis, ein Sprachgebrauch, den G. Hermann de part. *ἄν* S. 156 ff., besonders S. 160 selbst anerkannt und erklärt hat, und über den ich in meinen „Beiträgen zur Erklärung und Kritik des Isaios" S. 43 ff. eingehend gehandelt habe. Der in Frage stehende Nachsatz enthält also folgenden Gedanken: „ganz und gar nicht denkt er auch nur daran es zu behaupten" (nämlich dafs er noch im Besitz seiner Macht ist; denn *μέγας εἶναι* ist mit Leichtigkeit aus dem Vordersatz zu ergänzen), „wenngleich er früher mächtig war".

Sophokles gebraucht die gewöhnliche Optativform O. R. 446: *ἀλγύναις*, ebd. 843: *καταχτείναιεν* (zweifelhaft); Trach. 774 spricht die Überlieferung mehr zu Gunsten von *ἐνέγκοι*, als von *ἐνέγκαι* (auch hier vor einem Konsonanten).

Häufiger finden sich die nichtäolischen Formen bei Euripides, den ich nach Nauck zitiere, nämlich Med. 325: *οὐ γὰρ ἂν πείσαις ποτέ*, Iph. Taur. 1184: *σώσαις*, Hel. 75: *ἀποτύσαιεν*,

---

[1]) Übrigens steht gerade diese Stelle: *τιμήσει', ὀλέσαι δὲ* keineswegs fest, da alle von La Roche hierzu verglichenen Hss. ACDGLS mit Eust. 164, 3 in dem Finalsatz die Konjunktive *τιμήσῃ* und *ὀλέσῃ* haben.

[2]) Von Stein an allen 3 Stellen beseitigt ohne Angabe der hdschr. Lesarten im kritischen Anhange.

[3]) Die Mehrzahl der Belege aus den Tragikern hat bereits Erfurdt bei G. Hermann zur Antig. 410 zusammengestellt.

5. Die Aneigung des von Laas für die Inventio gebotenen Apparats steht in keinem Verhältnis zu dem dadurch erreichbaren Resultat.

6. Das Chrienschema ist für die Disposition mit Laas zu verwerfen.

7. Allgemeine Themata (d. h. solche, die nicht aus dem gegebenen Lernstoff entnommen sind, wie z. B. über Sentenzen, Sprichwörter u. dgl.) sind nicht zu verwerfen. Über die Einschränkungen s. oben.

8. Das Thema mufs eine gedankliche Einheit bilden.

9. Es ist eine durchaus richtige Forderung von Laas, das Aufsatzthema auf eine sogenannte thematische Aussage zurückzuführen und hier das thematische Subjekt (Substrat) und das thematische Prädikat aufzusuchen.

10. Thematisches Subjekt und thematisches Prädikat bilden die Grundlage der Disposition.

11. Als die wichtigste Korrekturarbeit wird von Laas mit Recht die Prüfung der logischen Seite hervorgehoben.

Wie man sieht, berücksichtigen diese Thesen mehr die negative Seite meiner Anforderungen; die positiven Anforderungen, die hier nur zum Teil aufgestellt sind, finden ihre Ergänzung in vorstehender Abhandlung.

Colmar i. E. Max Zoeller.

---

## Über den Gebrauch der nichtäolischen Optativformen bei den Attikern.

Über diese Frage sind die Ansichten der Herausgeber und Kritiker durchaus geteilt. Während die einen mit Recht der hdschr. Überlieferung folgen und nach Mafsgabe dieser den Text reproduzieren, stellen sich andere in Widerspruch selbst zu den besten Hss. und glauben den klassischen Autoren die äolischen Optativformen ausschliefslich vindizieren zu müssen. So behauptet Scheibe, was die attischen Prosaiker angeht, in seiner Praefatio zu Lysias S. VI, dafs aufser etwa Antiphon, Platon, Xenophon und Demosthenes kein Attiker die gewöhnlichen Formen gebraucht habe, während in vielen modernen Textausgaben für die in Frage kommenden Personen des aktiven Optativs vom schwachen Aoriststamm abweichend von den Hss. nur noch die äolischen Formen zu finden sind.

Die Frage ist immerhin wichtig genug für die Rezension der Texte, so dafs es als die Aufgabe der Philologie erscheint auch nach dieser Richtung hin über den Sprachgebrauch der Alten zu gröfserer Klarheit zu gelangen. Ich will daher im folgenden dieser bisher nur mangelhaft erörterten Materie näher treten und auf Grund der hdschr. Überlieferung untersuchen, wie sich die einzelnen

Autoren zu dem Gebrauch der nichtäolischen Formen verhalten, bezw. inwieweit sie dieselben zugelassen haben.

Zunächst darf als ausgemacht gelten, dafs, wie Homer und Herodot, so auch die Attiker im allgemeinen den Formen auf *-ειας, -ειε(ν)* und *ειαν* vor denen auf *-αις, -αι* und *αιεν* bei weitem den Vorzug gegeben haben. Für Homer hat Spitzner zu *B* 4[1]) die Beobachtung gemacht, dafs sich daselbst die gewöhnliche Form der 3. Pers. Sing. nur am Ende des Verses oder vor einem Konsonanten findet, während Herodot die Endung *-αις* und *-αι* niemals, die Endung *-αιεν* dagegen nur an 3 Stellen[2]) gebraucht, nämlich 6, 101, 8: *φυλάξαιεν*, 7, 152, 8: *συνενείκαιεν* und 8, 35, 8: *ἀποδέξαιεν*. Sehen wir nun zu, welche Belegstellen uns bei den Attikern vorliegen. Bei Aischylos[3]) sind mir zwei hdschr. feststehende Stellen für die 3. Pers. Sing. aufgestofsen, nämlich Eumenid. 982 (Dind.): *ἁρπαλίσαι* (vor einem Konsonanten) und Agam. 170, wo der ganze Satz so lautet: *οὐδ' ὅστις πάροιθεν ἦν μέγας | παμμάχῳ θράσει βρύων, | οὐδὲν λέξαι πρὶν ὤν*. Dies die Lesart sämtlicher Hss., nur dafs für *οὐδὲν* zwei Hss. *οὐδέν τι* lesen; die neueren Ausgaben dagegen weichen sämtlich hiervon ab, und zwar ist von G. Hermann *οὐ λελέξεται*, von Dindorf, Schneidewin und Enger *οὐδὲ λέξεται* in den Text aufgenommen, während Schütz *οὐδὲν ἂν λέξαι* verlangt, aber den Gedanken falsch wiedergiebt. Wir haben jedoch an der Überlieferung festzuhalten; denn *λέξαι* steht hier als nachdrücklichere Form für den Potentialis, ein Sprachgebrauch, den G. Hermann de part. *ἄν* S. 156 ff., besonders S. 160 selbst anerkannt und erklärt hat, und über den ich in meinen „Beiträgen zur Erklärung und Kritik des Isaios" S. 43 ff. eingehend gehandelt habe. Der in Frage stehende Nachsatz enthält also folgenden Gedanken: „ganz und gar nicht denkt er auch nur daran es zu behaupten" (nämlich dafs er noch im Besitz seiner Macht ist; denn *μέγας εἶναι* ist mit Leichtigkeit aus dem Vordersatz zu ergänzen), „wenngleich er früher mächtig war".

Sophokles gebraucht die gewöhnliche Optativform O. R. 446: *ἀλγύναις*, ebd. 843: *καιακτείναιεν* (zweifelhaft); Trach. 774 spricht die Überlieferung mehr zu Gunsten von *ἐνέγκοι*, als von *ἐνέγκαι* (auch hier vor einem Konsonanten).

Häufiger finden sich die nichtäolischen Formen bei Euripides, den ich nach Nauck zitiere, nämlich Med. 325: *οὐ γὰρ ἂν πείσαις ποτέ*, Iph. Taur. 1184: *σώσαις*, Hel. 75: *ἀποτίσαιεν*,

---

[1]) Übrigens steht gerade diese Stelle: *τιμήσει', ὀλέσαι δὲ* keineswegs fest, da alle von La Roche hierzu verglichenen Hss. ACDGLS mit Eust. 164, 3 in dem Finalsatz die Konjunktive *τιμήσῃ* und *ὀλέσῃ* haben.

[2]) Von Stein an allen 3 Stellen beseitigt ohne Angabe der hdschr. Lesarten im kritischen Anhange.

[3]) Die Mehrzahl der Belege aus den Tragikern hat bereits Erfurdt bei G. Hermann zur Antig. 410 zusammengestellt.

Hec. 820: ἐλπίσαι (vor einem Kons.), Alk. 117: παραλύσαι (am Ende des Verses und vor einem Kons.), Hiket. 620: κτίσαι, 830: σπάσαι (beidemal wie vorher). Wir finden also auch für die Tragiker das von Spitzner für Homer aufgestellte Gesetz bestätigt.

Bei Aristophanes findet sich gleichfalls einige Male die gewöhnliche Form. Ich zitiere nach der Ausgabe von Meineke: Vesp. 726: δικάσαις, 819: εἴ πως ἐκκομίσαις, wo M. gegen die Autorität der Hss. ändert, Pax 405: ἴσως γὰρ ἂν πείσαις ἐμέ, wofür Hirschig ἀναπείσεις schreibt.

Unter den Prosaikern hat Thukydides, der bei dem Umfange seines Werkes verhältnismäfsig am starrsten an den äolischen Formen festhält, zweimal die 3. Pers. Sing. gebraucht, nämlich 2, 49, 2: στηρίξαι und 84, 1: ἐκπνεύσαι, ebenso oft die 3. Pers. Plur.: 3, 49, 2: φθάσαιεν und 5, 111, 1: νομίσαιεν. Trotz des Versuches neuerer Kritiker hier zu emendieren werden wir diese vier Belegstellen mit Rücksicht auf die Hss. für richtig anerkennen müssen.

Einen häufigeren Gebrauch von den gewöhnlichen Optativformen machen Platon und Xenophon. Bei ersterem habe ich folgende Belege gefunden: für die 2. Pers. Sing. Phaedr. 241[d]: ἀκούσαις, 275[d]: δόξαις, Gorg. 465[b]: ἀκολουθήσαις, 477[b]: φήσαις, Protag. 327[d]: ἀγαπήσαις, de rep. VIII 562[b]: ἀκούσαις, Symp. 185[e]: κινήσαις (nach anderen κνήσαις), 202[e]: τολμήσαις, 215[b]: ἀμφισβητήσαις Kratyl. 418[d]: κατανοήσαις; für die 3. Pers. Plur. Symp. 190[e]: ἀποκτείναιεν ... ἀφανίσαιεν, Kratyl. 400[a]: καταφρονήσαιεν, Krit. 45[e]: σπεύσαιεν. Was die 3. Pers. Sing. angeht, so ist mir bei einer Durchsicht der Mehrzahl der Platonischen Schriften nur einmal die gewöhnliche Form aufgestofsen, nämlich leg. II 667[e]: ὀνομάσαι, während sich dieselbe beispielsweise in der Apologie, im Kriton, Charmides, Laches, Lysis und im Protagoras, die ich genauer verglichen, zusammengenommen etwa 30 mal, aber ausschliefslich in der äolischen Form findet. Danach scheint für Platon festzustehen, dafs er in der 2. Pers. Sing. der gewöhnlichen Form sogar den Vorzug gegeben, dagegen in der 3. Pers. Sing. dieselbe fast ganz gemieden, endlich von der 3. Pers. Plur. beide Formen als gleichberechtigt anerkannt hat. — Für Xenophon stelle ich folgende Beispiele zusammen. Hell. 4, 3, 2: ἀπαγγείλαις, Memor. 2, 9, 2: θρέψαις, ebd. 4, 2, 30 und Hier. 1, 1: ἐθελήσαις, Symp. 4, 21: ἐπιτρέψαις; ferner Anab. 5, 7, 7: ἐξαπατήσαι, Hell. 1, 4, 12: τολμήσαι; für die 3. Pers. Plur. Anab. 3, 5, 18: δειπνήσαιεν, Kyrop. 1, 2, 11: ἀριστήσαιεν. Ein Wechsel der Formen liegt vor, und zwar innerhalb desselben Satzes, worauf schon Lobeck[1]) aufmerksam macht,

[1]) Pathol. graec. serm. elem. II S. 348 in der Dissertatio de orthographiae graecae inconstantia. Daselbst werden noch mehrere hierhergehörige Beispiele angeführt, wie Aristot. Nicom. III 7 S. 1114[a] 26: οὐθεὶς ἂν ὀνειδίσειε τυφλῷ, ἀλλὰ μᾶλλον ἐλεήσαι, Lukian de Dom. § 2: ἀγαπήσειεν . . ὑπομείναι,

Hell. 7, 1, 34: *πολεμήσειαν . . ἐθελήσαιεν . . ἐάσαιεν*, 7, 4, 34: *κινδυνεύσειαν . . . στρατεύσαιεν* (andere Hss. umgekehrt: *κινδυνεύσαιεν . . στρατεύσειαν*), de rep. Athen. 2, 15: *νῦν γὰρ στασιάσαιεν, ἐλπίδα ἂν ἔχοντες τοῖς πολεμίοις στασιάσειαν.*

Was die attischen Redner endlich betrifft, so bedienen sich Andokides, Lykurg und Deinarchos der gewöhnlichen Form gar nicht, während jeder von ihnen wiederholentlich die äolische gebraucht. Dasselbe kann für Antiphon gelten; denn die einzige hier in Betracht zu ziehende Stelle 6, 51 schwankt durchaus, indem nur die Hss. N und A -- allerdings die besten — *οὐκ ἂν τολμήσαιεν* haben, alle übrigen dagegen für die äolische Form sprechen. Im übrigen kommt der äolische Optativ noch 6 bis 7 mal bei ihm vor. Anders liegt die Sache bei den übrigen Rednern. Lysias gebraucht die nichtäolische Optativform 4 mal, und zwar 3, 11: *εἰσαρπάσαιεν*, 13, 45: *τελευτήσαιεν*, 16, 7: *εἰ μὴ ἀποδείξαιεν* und 24, 15: *ὀνομάσαι*. In den neueren Texten haben diese Formen auf Cobets und Scheibes Veranlassung den äolischen Platz machen müssen. — Gröfsere Ausbeute in dieser Beziehung giebt Isokrates, aber überall, wie es scheint, nur für die 3. Pers. Plur. Zur besseren Beleuchtung dieses Gebrauches bei ihm führe ich die Belegstellen nach der chronologischen Folge der einzelnen Reden auf: 16, 6: *ποιήσαιεν*, ebd. § 28: *ὁμολογήσαιεν*, § 40: *ἀπολέσαιεν* (so alle Hss.) — diese Rede datiert aus der Zeit um 397 v. Chr. —, 4, 100: *ὁμολογήσαιεν* — diese Rede 380 v. Chr. —, 9, 24: *ἀποβλέψαιεν*, ebd. § 55: *κρατήσαιεν* (so die besten Hss.) — die Rede verfafst um 370 —, epist. 9, 17: *ἀξιώσαιεν* — 356 v. Chr. —, 15, 98: *βλάψειεν — τολμήσαιεν*, ebd. § 222: *διαφθείραιεν*, § 225: *ἀναλώσαιεν*, § 252: *διαφθείραιεν*, § 258: *ὠφελήσαιεν*, § 275: *ἐπιθυμήσαιεν* — 353 v. Chr. —, 6, 31: *ὁμολογήσαιεν* (fast alle Hss.), § 75: *δείσαιεν* — um 352 v. Chr. —, 12, 84: *ἀποδοκιμάσαιεν* und bald darauf *ἐπιτιμήσαιεν* (Urbinas *Γ* und Ambros. *E*), ebd. § 118: *φήσαιεν*, § 121: *διενέγκαιεν* (schwankend mit *-οιεν*), § 137: *ποιήσαιεν* — diese Rede ist 342 v. Chr. verfafst. Wir sehen also, Isokrates hat während seiner ganzen Zeit und in jeder Gattung der Rede die gewöhnliche Optativform zugelassen, während Benseler und Blafs ihm konsequent die äolischen Formen andichten. — Isaios hat an 5 Stellen die gewöhnlichen Formen, nämlich 1, 30: *πιστεύσαι*, 4, 14: *ἐγχειρήσαι*, 8, 40: *οὐκ ἂν ἀπιστήσαι τις*, 9, 18: *ἐθελήσαι* (A und B haben das falsche *ἐθελήση*) und ebd. *μαρτυρήσαιεν ἄν*. Scheibe hat überall ohne Rücksicht auf die Überlieferung die äolischen Formen aufgenommen, 8, 40 emen-

Theophr. Hist. Pl. 1, 6, 8: *δόξειαν . . δόξαιεν*. Vgl. dazu Xen. Hell. 4, 8, 15: *στερηθεῖεν . . ἀναγκασθείησαν*, sogar Isokr. 6, 47: *μνησθείημεν . . λυπηθείμεν* (so auch der Urbinas *Γ*).

diert er mit Bezug auf die 2. Pers. Plur. der Protasis in: *οὐκ ἂν ἀπιστήσαιτ' ἴσως*. Allein die überlieferte Lesart giebt trotz der Bedenken Scheibes einen durchaus treffenden Sinn: „Wenn ihr wüfstet, wie unverschämt Diokles ist, so würde man meinen Worten kein Mifstrauen entgegen tragen." Ein ähnlicher plötzlicher Subjektswechsel kommt auch sonst öfter vor; vgl. hierüber Schömann zu Is. 5, 3 (Kommentar S. 294 f.) und Mätzner zu Lykurg S. 128. — Bei Demosthenes verweise ich auf folgende Stellen: 3, 16: *πολεμήσαιεν*, 7, 4: *ἐκκόψαιεν*, 8, 36: *φήσαιεν*, 14, 25 dreimal: *εἰσενέγκαιεν — δείξαιεν — ὁμολογήσαιεν*, ebd. § 26: *εἰσενέγκαι* (die meisten und besten Hss.), 19, 34: *δόξαι* (jedoch schwankend mit geringeren Hss., die *δόξῃ* bezw. *δόξει* haben), 20, 161: *νεμεσήσαι*, 23, 58: *ἀποκτείναι*, ebd. § 117: *δείξαιεν*, § 210: *στενάξαιεν*, 24, 113: *φήσαι*, 25, 20: *διενέγκαι*, 27, 48: *διοικήσαιεν* (einige gute Hss.), 39, 22: *στέρξαι*, 43, 76: *ἐξερημώσαιεν*. — Für Aischines treten in Frage 1, 64: *ἀπειλήσαιεν* (sehr zweifelhaft), 3, 111 und 121: *θύσαιεν* (hdschr. gesichert), ebd. § 192: *παραπηδήσαιεν* (zweifellos) und gleich dahinter *παραλλάξαιεν* (nur 2 Hss. *-ειαν*), schliefslich epist. 10, 10: *ὑπομείναι*. — Endlich findet sich — was instar omnium gelten darf, wenn anders aus der Zeit der Hss. auch auf den Grad der Glaubwürdigkeit geschlossen werden kann — auch im papyrus Ardenianus des Hypereides die nichtäolische Optativform, nämlich Lykophr. col. IV 17 (Blafs S. 23): *πιστεύσαι*, während Epitaph. col. XIII 2 (Bl. S. 63): *ὠφελήσειεν* und ebd. col. XIV 28 (Bl. S. 65): *πλησιάσειαν*, also die äolischen Formen stehen. Zweifelhaft ist für diesen Redner ebd. in Dem. frgmt. XV col. XXXIII 19 (Bl. S. 18) das verstümmelte *ποιῆ*, insofern es sowohl zu *ποιήσειεν* als zu *ποιήσαι* ergänzt werden kann.

Im allgemeinen läfst sich bezüglich der attischen Redner also sagen, dafs sich am meisten bei ihnen die 3. Pers. Plur., seltener die 3. Pers. Sing., wahrscheinlich gar nicht die 2. Pers. Sing. in der gewöhnlichen Form gebraucht findet.

Wir sehen, dafs sich die Attiker keineswegs gescheut haben, auch die nichtäolischen Optativformen zuzulassen. Wenn man dagegen die heutigen Texte vergleicht, so kann es nur wunder nehmen, mit welch vorahnungsvollem Geiste G. H. Schäfer, der mit Recht den Standpunkt der hdschr. Überlieferung verficht, in dieser Beziehung in seinem Apparat. crit. ad Demosth. II 452 erklärte: 'facile tollet (hanc optativi formam) *τὸ ὁμάλιστρον* nostrorum criticorum.'

Gnesen. W. Roeder.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Häusliche und öffentliche Erziehung. Ein Vortrag von Adolf Rümelin, Oberschulrat in Dessau. Dessau, Emil Barth. 1881. 30 S. 8. Pr. 50 Pf.**

Mit erfahrner Einsicht und gesunder Wärme spricht der Verf. von dem „Berufe des Hauses, dann von demjenigen der öffentlichen Erziehung" und stellt sodann dar, „wie sich ihr Werk gegenseitig ergänzt." Frohe Kindertage bei glücklichen Eltern werfen ihren erwärmenden und erhellenden Schein noch bis in die Mannesjahre und geben eine reichere Mitgift an Zuversicht und Vertrauen mit, als eine traurige Kindheit. Tugend und Edelsinn, wie Lüge und Sünde im Elternhaus lassen die Keime des Guten und Bösen in der Kindesseele nicht unberührt. Das seien so zu sagen die Naturmächte der Erziehung, weil sie, wenn auch ohne Absicht, doch gestaltend auf das junge Gemüt wirken. Ein Beruf zur Erziehung erwächst dem Hause erst, wenn es sich als Glied der Gemeinschaft fühlt, und die Sitte, die in dieser herrscht, oder die Religion, welche sie beseelt, auch für das Haus und seine Einwirkung auf die Kinder sich geltend macht. Die Aufgabe der Sitte war auch im Altertum dem Elternhause gestellt: die sittliche Aufgabe und Verantwortlichkeit hat erst das Christentum ihm gegeben. Da erst war das höchste pädagogische Gesetz erkannt, dafs jeder einzelne Mensch, als zum Bilde Gottes geschaffen, in seinem Ursprung und in seiner Bestimmung einen ewigen Wert hat. Nun war es der hohe Beruf der Eltern, durch die Stimme der Wahrheit und das Vorbild des Guten die Keime des göttlichen Bildes aus dem Kinde herauszugestalten und die leise Entwickelung seiner Kräfte vor der Sünde zu behüten.

Dieses Recht hat Plato und in unserer Zeit Fichte dem Hause bestritten; Knaben und Mädchen sollten von früh an in Erziehungsanstalten des Staates gebracht und da zu einer nur dem Vaterlande dienenden Kraft, Tüchtigkeit und Sittlichkeit erzogen werden. Mit vollem Recht nennt der Verf. dies ein irrtümliches Ideal,

dessen Verwirklichung die Wurzel gerade des deutschen Lebens, die Erziehung der Kinder durch das Haus, zerschnitten hätte. — Aber ebenso bestimmt wird anerkannt, dafs dem öffentlichen Gemeindewesen nicht gleichgiltig sein kann, ob seine Angehörigen die Zucht des Willens erhalten, welche allein einen offenen und freudigen Gehorsam gegen das Gesetz und regen Gemeinsinn erzeugt, ob sie dasjenige Mafs an Kenntnissen und Geschicklichkeit erwerben, ohne welche das Vaterland im Wettstreit der Völker nicht bestehen kann, und ob sie zur Ausübung der politischen Rechte, die ihnen gewährt sind, die nötige Freiheit des Urteils und der Bildung mitbringen. Familie und Vaterland haben gemeinsam zu arbeiten an der Erziehung, deren Endziel eine zu allem Guten tüchtige Persönlichkeit nach dem Ideale des Christentums ist. Das Wort Gottes in seiner Ursprünglichkeit und Reinheit, nicht subjektive Auffassungen und Meinungen sollen in die Herzen getragen werden. „Dem Kinde gegenüber hat in solchen Dingen nicht das Mafs des persönlichen Glaubens und Zweifels Recht, das seinem christlichen Erzieher im Hause oder in der Schule zufällig eignet, sondern die Ehrfurcht vor dem überlieferten Heiligtum und die Ehrfurcht vor dem Kinde selbst, das zum Erben dieser Gemeinschaftsgüter geboren ist und diese unverkümmert erhalten will.“ Darin wird jeder Lehrer, der wirklich Beruf zu einem Erzieher der Jugend hat, dem Verf. beistimmen, darin auch jeder Vater und jede Mutter Beruhigung finden, wenn sie glauben oder wissen, dafs die religiöse Auffassung eines Lehrers mit der ihrigen nicht ganz übereinstimmt. — Auf welche Seite des Wesens hier vorzugsweise das Haus, dort die Schule einzuwirken und wie sie sich gegenseitig zu ergänzen haben, mögen denkende Väter und Lehrer in dem empfehlenswerten Schriftchen selber nachlesen.

Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens von Dr. Walter Pohlmann, ord. Lehrer am Gymnasium mit Realklassen zu Neuwied. Erstes Heft. Zur Umgestaltung des Gymnasiallehrplans. Berlin 1881. J. A. Wohlgemuths Verlagsbuchhandlung (Max Herbig) 55 S. 8.

Nicht Breite, sondern Tiefe des Wissens! Zu erreichen durch Beschränkung der Fächerzahl und Konzentrierung des Unterrichts in den oberen Klassen. Ergo: 1. Es fällt fort aus dem regelmäfsigen Lehrplane und bleibt freiwilliger Beteiligung überlassen: das Französische und das Hebräische. 2. Es wird aus den oberen Klassen entfernt: die Mathematik und die Naturkunde, oder eins dieser beiden Fächer. „Wer an den nervenzerstörenden Einflufs des mathematischen Unterrichts in den oberen Klassen nicht glauben will, der denke an seine eigne Gymnasialzeit zurück.“ VI und V haben je 32 obligatorische Stunden, gleich den übrigen Klassen,

| | Latein | Griech. | Math. R. | Gesch. u. Erdk. | Deutsch | Relig. | Naturg. | Sa. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| V—II$^b$ | 9 | 6 | 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 32 |
| I$^b$—I$^a$ | 11 | 9 | — | 5 | 5 | 2 | — | 32. |

„Zwanzig wöchentliche Stunden humanistischen Unterrichtes werden dem tüchtigen Schulmann genügen, um günstige Erfolge zu erzielen." „Das zweite Heft, welches die Umgestaltung des Realschullehrplans behandelt, wird erscheinen, sobald der Verf. die Überzeugung gewonnen haben wird, dafs er auf dem eingeschlagenen Wege nicht allein vorwärts schreitet." Also an den griechischen Kalenden.

Danzig. K. Kruse.

---

A. Cyranka, Zusammenhängende lateinische und deutsche Übungsstücke für Sexta und Quinta höherer Schulen. Paderborn, F. Schöningh. 1881. VI und 113 Seiten.

Die zusammenhängeden Übungsstücke von Cyranka sollen einem Buche entsprechen, welches sich Eckstein vorstellte, als er die These verteidigte „Erzählungen sind geeigneter zur ersten Lektüre, als Gespräche." Das Buch beginnt indessen S. 1—14 mit nicht zusammenhängenden Sätzen, „deren Zahl leicht vermehrt werden kann." Dieser erste Teil behandelt, unter Herbeiziehung des Indik. Präs. der I. Konjugation, einiger Formen von *esse*, sowie *habet* und *habent*, die Flexion der Nomina und schliefst mit dem Hülfsverbum *esse* nebst Compositis. Im zweiten Teile folgen die Konjugationen und zwar Präs. und Imperf. Akt. der I. S. 15—18; die übrigen Tempora des Akt. S. 18—21; das Passiv S. 24—36; die II. III. IV. Konjugation S. 36—40. Präpositionen und Adverbia S. 41—59. Im dritten Teile des Buches kommen Semideponentia, unregelmäfsige Konjugationen, Acc. c. Inf., Abl. abs. und Städtenamen zur Anwendung S. 60—74. Darauf bildet S. 75—113 ein nach den Lesestücken geordnetes Vokabularium den Schlufs.

Für das erste Semester hat Verf. darauf verzichtet, zusammenhängenden Lesestoff zu geben, eine Vermehrung der einzelnen Sätze sollte er um seines eigenen Prinzips willen nicht wünschen; aber für das zweite Semester der Sexta und den ganzen Kursus der V ist der dankenswerte Versuch gemacht, den gesamten Lektürestoff in zusammenhängenden Stücken zu geben. Es sind Fabeln, Mitteilungen aus der griechischen und römischen Geschichte mit sehr freier Benutzung der entsprechenden Stellen bei Nepos und Livius, die dem jedesmaligen Standpunkt des Schülers accommodiert sind.

Die Verteilung des grammatischen Stoffes erscheint weniger angemessen. Denn wenn man auch bei diesem Übungsbuch von der wohlbegründeten Forderung, dafs das Lesebuch den Anfang im lateinischen Unterricht bilde, abgehen mufs, so darf

doch wenigstens verlangt werden, dafs die einem grammatischen Unterrichte nachfolgenden Exemplifikationen mit demselben gleichen Schritt halten. Verf. drängt die gesamte Flexion der Nomina auf 14 Seiten zusammen, gebraucht aber 21 Seiten für die I. Konjugation, während die übrigen Konjugationen zusammen 4½ Seite einnehmen, wobei einige Verba mit unregelmäfsiger Bildung Aufnahme finden. Für die 3. Deklination finden sich in § 4 zwei Stücke für die Substantiva, ein lateinisches und ein deutsches, in denselben begegnen Masc., Fem., Neutra, regelmäfsige und unregelmäfsige Formen ohne Wahl. Auf den ersten 14 Seiten hat sich Verf. durch Ausschliefsung der Konjugation Schranken gezogen, die sich überall fühlbar machen. Es steht ihm nur das Präsens zur Verfügung, und so heifst es denn § 9, 1: *Carolus Magnus, imperator Germaniae, quattuor milia quingentos Saxones uno die necat.* 4. *In pugna Cannensi Hannibal, fortissimus dux Carthaginiensium, Romanorum exercitum superat et septuaginta milia hominum necat*; und so stets von historischen Daten; es heifst sogar § 2, 3: *Diis et deabus Graeci et Romani templa aedificant.* Man wird sich also dazu verstehen müssen, die I. Konjugation, die doch nur im Schema der Grammatik den Deklinationen folgt, schon im ersten Semester ganz durchzunehmen, am besten nach der II. Deklination, mifsbilligt doch auch Eckstein, dem Verf. seine Anregung verdankt, die „Trennung des Nomens vom Verbum" und überhaupt „das schrittweise Verfolgen der Grammatik" (Schmid Encyklop. 11,580.). Die 14 letzten Seiten enthalten den Lehrstoff für Quinta; dieser ist für eine Stufe, auf der die Einübung der unregelmäfsigen Formenlehre, besonders der Verba, auf Grund steter Wiederholung des Regelmäfsigen, und die erste Einführung in einige syntaktische Verhältnisse stattfinden soll, doch allzu karg bemessen.

Die deutschen Lesestücke stehen zum lateinischen Texte in einem unrichtigen Verhältnis; sie muten dem Schüler oft zu, beim Übersetzen aus dem Deutschen einen Stoff zu bearbeiten oder Formen anzuwenden, die ihm aus dem Lateinischen noch nicht bekannt geworden. Auf S. 39 wird z. B. in Stück 28 das erste Attentat auf den Kaiser Wilhelm deutsch, Stück 29 das zweite lateinisch erzählt; ein doppelter Mifsgriff! Methodisch richtiger würde der Gedankenkreis erst lateinisch vorgeführt, dann folgte die Aufgabe, ein ähnliches Stück, dessen Bewältigung nunmehr wesentlich erleichtert wäre, auch ins Latein zu übersetzen; die Erinnerung an die Attentate aber in einem lateinischen Lesebuch fortpflanzen zu wollen, scheint mir ein ebenso verkehrt angewandter Patriotismus, wie unüberlegte Pädagogik. Dafs Ereignisse aus der Gegenwart einmal zur Darstellung gebracht werden, ist nicht gerade auszuschliefsen, im Interesse des einheitlichen Lehrstoffes liegt es auf dieser Stufe nicht, und dafs die Ausführung meist matt wird, zeigt auch im vorliegenden Buche S. 12 'De

pueritia Guilelmi' und S. 67 „Die Schlacht bei Sedan." Besser ist S. 40 ein Stück über den Anfang des deutsch-französischen Krieges; zwischen diesem und den vorhergehenden Stücken über die Attentate nimmt sich aber Nr. 30 „Der Frühling" und hinter ihm Nr. 32 „Über Xerxes" sonderbar aus. Zu billigen scheint es dem Ref. auch nicht, dafs dieselbe Erzählung in abwechselnden lateinischen und deutschen Abschnitten zu Ende geführt werde, wie S. 31 f. „Aus der Odyssee"; S. 56 „Themistocles",

Für den Schüler störend sind die als Übersetzungshülfen eingeklammerten Worte innerhalb des Textes, sowie die oft nicht einmal für ihn verständlichen Anmerkungen unter demselben; beides ist der mündlichen Mitteilung des Lehrers zu überlassen, ohne dessen Leitung der Gebrauch eines Übungsbuches ja doch unmöglich ist. Die Quantität könnte nach häufiger und gleichmäfsiger bezeichnet werden, es findet sich z. B. im Wörterbuch neben *Darēus* S. 77: *Alexandrea* S. 92, *Malea* S. 94; neben *auctorĭtas: felicĭtas* S. 84, *Sabīni* S. 86, *Sabīnus* S. 100, *Ticīnus* S. 101, *Granĭcus* S. 91, *Admētus* S. 107, *Arete* S. 93, *Miletus* S. 91, *tonstrĭcŭla* S. 102, *spectāculum* S. 99, *miracŭlum*, *curricŭlum* S. 103.

Nach dem vorher Bemerkten bedürfen die „Übungsstücke," um ein brauchbares Schulbuch zu werden noch einer eingehenden Umarbeitung, die hauptsächlich eine gleichmäfsige Verteilung und hier und da eine Ergänzung des Stoffes erstreben mufs, bei der nebenher auch an manchen Stellen das Latein noch gebessert werden kann.

Berlin. E. Naumann.

---

1. Karl Schmelzer, Entwürfe zu griechischen Exercitien. Leipzig, Teubner 1881. IV und 60 S. 8. 80 Pf.
2. Karl Schmelzer, Griechische Syntax für die Oberklassen der Gymnasien. Leipzig, Teubner 1881. 39 S. 8. 60 Pf.
3. H. Menge, Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbstudium bearbeitet. Zweite verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Zwifsler 1882. 1. Hälfte IV und 75 S., 2. Hälfte 218 S. 8. 4 Mk.

In der Festschrift, welche vom Gymnasium in Hamm zur Feier der Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes 1880 herausgegeben wurde, hatte der Direktor Schmelzer unter dem Titel „Aus meiner Sammlung griechischer Exercitien für Prima" sechs Stücke aus dem 2. Bande von Curtius' griechischer Geschichte gegeben. Nicht lange darauf erschien das oben angezeigte Büchelchen, welches aufser jenen Stücken (Nr. 43, 56, 58, 62 und 47, 48 zum gröfsten Teil) noch eine Reihe anderer historischer Partieen aus Duncker, Weber und Curtius, sowie mehrere Fabeln enthält. In einem kurzen Vorwort deutet der Verf. die Gründe an, welche ihn zur Veröffentlichung dieser Entwürfe veranlafst haben. „Vielleicht tragen einen Teil der Schuld

daran (nämlich, dafs die Schüler unserer Oberklassen so geringe Gewandtheit im deutschen Ausdruck besitzen) manche unserer Übersetzungsbücher, welche, allzusehr bestrebt, den deutschen Ausdruck dem der Fremdsprache anzupassen, dem Schüler ein Deutsch bieten, das zu einem gewandten deutschen Ausdruck wenig anleitet". Wie m. E. in diesen Worten eine unberechtigte Forderung enthalten ist, so auch ein unbegründeter Vorwurf gegen die Mehrzahl unserer griechischen Übungsbücher für Prima. Mögen immerhin einige Härten in den gangbarsten Büchern dieser Art vorkommen, bei dem verhältnismäfsig seltenen Gebrauch derselben fällt dies wenig ins Gewicht; die Sprache wird schwerlich den deutschen Ausdruck des Schülers beeinflussen können. Man darf mit Recht verlangen, dafs das Deutsche in solchen Übersetzungsvorlagen angemessen und fehlerfrei sei; aber zu fordern, dafs sie ein vorzügliches Deutsch geben oder, wie der Verf. sagt, zu einem gewandten deutschen Ausdruck anleiten sollen, heifst doch den eigentlichen Zweck solcher Vorlagen, das fremde Idiom in seiner Eigentümlichkeit zu erkennen und von dem Wissensstandpunkt des Primaners aus zur Darstellung zu bringen, aus den Augen verlieren. Ist es schon im Lateinischen nicht immer ratsam, gewandt geschriebene deutsche Stücke vorzulegen, so noch viel weniger im Griechischen, wo man nicht einmal bei der leichteren Aufgabe des Übersetzens aus dem Griechischen die Forderungen allzu hoch spannen darf. Ist die Wiedergabe nur sinngemäfs und in korrektem Deutsch ausgedrückt, so wird man sich begnügen können. Ebenso ist bei den Exercitien nur zu verlangen, dafs sie der deutschen Sprache keine Gewalt anthun; zu stilistischer Fertigkeit hinzuleiten ist meiner Überzeugung nach Sache des deutschen Unterrichts. Übrigens glaube ich, dafs der Mangel an Gewandtheit im deutschen Ausdruck bei allen Schülern unserer Gymnasien, die damit behaftet sind, durch Einwirkung der Lehrer nur zum Teil beseitigt werden kann, weil er in Gründen zu suchen ist, welche erst die spätere Entwickelung des jungen Menschen bei ernster Arbeit ganz unwirksam zu machen imstande ist. Mit Recht wird daher von einem Abiturienten nur eine „fehlerfreie Schreibart" und „Geübtheit in sprachrichtiger, klarer und zusammenhängender Darstellung" gefordert. Doch gehen wir einmal auf den Gesichtspunkt Schmelzers ein und prüfen, ob die „Entwürfe" in gewandtem Deutsch geschrieben sind. Der gröfste Teil bietet Stücke, welche in edler Form griechische Persönlichkeiten schildern oder Begebenheiten der persischen und hellenischen Geschichte erzählen; dabei aber ist ein grofser Unterschied zwischen Curtius und Weber. Der letztgenannte Historiker schreibt ein charakteristisches Deutsch und darin hat sein Stil seine Berechtigung; die Darstellung ist bei ihm sachlich und einfach; aber das Element, welches seine Schreibart als gewandt und flüssig erscheinen liefse,

kann ich in den Partieen nicht finden, welche Sch. ausgewählt; im Gegenteil, manches will mir hart und nicht ganz unbedenklich vorkommen. Oder sollte ich mich täuschen und ohne Grund zwei stilistische Härten in einem Satz entdecken, der so lautet (S. 9 St. 15): „Sie (die Phokäer) wollten nicht eher zurückkehren, bis der schwere Klumpen Eisen, den sie ins Meer versenkten, wieder an die Oberfläche käme"? Natürlich bin ich weit entfernt, irgend ein Urteil über die ganze Darstellungsweise Webers zu fällen, nur dies wollte ich veranschaulichen, dafs die von Schm. ausgewählten Stücke nicht frei von Verstöfsen gegen unsere κοινή sind; denn fast in jeder Nummer, die Weber entnommen ist, d. h. fast in einem Viertel des Buches begegnen derartige Eigentümlichkeiten. Ganz anders sind die Schilderungen von Curtius; aber bei ihnen tritt leicht die andere Möglichkeit ein, dafs nämlich der Schüler, bestochen durch die schöne und wortreiche Sprache, auch da nach einer solchen Form strebt, wo sie dem Gegenstande nicht angemessen ist; denn er beherrscht das Objekt, über welches er sich zu äufsern hat, nicht wie Curtius.

Einen anderen Gesichtspunkt, den der Verf. geltend macht, kann ich gleichfalls nicht als richtig durchgeführt anerkennen. Schm. hat selbst das Gefühl, dafs seine Auswahl dem Schüler die Aufgabe hier und da erschwere, aber er hält dies gerade für einen Vorzug, weil „strenge und intensive Arbeit und festes, sicheres Wissen korrespondieren". In dem letzteren Punkte bin ich ganz seiner Ansicht, aber ich fürchte, dafs jedes einzelne der von ihm gegebenen Pensen den Schüler vor eine Aufgabe stellt, die über seine Kräfte geht; sie sind nicht blofs schwer, sondern zu schwer; ich bin der Meinung, dafs selbst die leichteren Stücke, wie es die Fabeln und einzelne Charakteristiken sind, mit den geringen Andeutungen, die Schm. giebt, nur von den besten Griechen der Prima befriedigend übersetzt werden können, vorausgesetzt, dafs man von einem Primanerexercitium etwas mehr als blofse Formenkorrektheit verlangt. Die deutschen Gedanken dieser „Entwürfe" auch nur in einigermafsen erträgliches Griechisch umzuwandeln, das halte ich für eine sehr respektable Leistung, die ich Mitgliedern philologischer Seminare stellen möchte, nicht aber Gymnasiasten; denn von ihnen wird die Mehrzahl fast bei jedem Worte straucheln, und auch die wenigen, die viel Griechisch gelesen haben und wissen, werden nicht selten in die äufserste Verlegenheit kommen, zumal die Anmerkungen recht spärlich sind und ein Wörterverzeichnis gänzlich fehlt. Und hierbei kommt nun, wie ich nach einigen Versuchen konstatieren kann, die von vornherein zu vermutende Thatsache zum Vorschein, dafs ein Stück um so gröfsere Schwierigkeiten bietet, je eleganter und gefeilter der deutsche Ausdruck ist. Machen ihm schon so einfache Sätze wie „den ersten Antrag liefs die Partei der Gemäfsigten durch ihren Redner Diodotos vertreten" (Nr. 63) manches

Kopfzerbrechen, weil er sich die im Druck hervorgehobenen Verbindungen erst zurechtlegen mufs (soll er τὸ σῶφρον μέρος oder τὸ τῶν σωφρόνων nach Thuk. III 42, 5 oder φρόνιμος gebrauchen? wie soll er „vertreten lassen" ausdrücken? mit προτιθέναι oder mit λέγειν oder a. dgl.?). so wachsen die Schwierigkeiten noch bedeutend bei Stücken, die längere und auch inhaltlich vollere Gedanken enthalten, z. B. Nr. 43, oder wo die abstrakte Form des Deutschen gehäuft erscheint, vgl. Nr. 52, 61 u. a. Die Verlegenheit bei den Einzelheiten und die aufserordentliche Mühe, die selbst ein guter Primaner haben wird, um die Gedanken griechisch zu gestalten, werden, glaube ich, schon beim 2. oder 3. Versuch dahin führen, dem Schüler jede Freudigkeit des Schaffens zu nehmen; er wird der Aufgabe nur äufserlich und in oberflächlicher Weise genügen, weil er sie befriedigend zu lösen aufserstande ist. Anstatt also zu intensiver Arbeit anzuleiten, werden diese Vorlagen ihn verführen, schwierige Probleme leicht zu nehmen. zumal er stets das Lexikon zur Hand haben mufs, um Vokabeln aufzuschlagen; denn Wörter wie „Herrenstand" (No. 74), „Oberspeisenmeister" (Nr. 75) u. a. kann er unmöglich wissen. Auch wäre ein Verzeichnis der Eigennamen erwünscht; denn „Sicilien", „Egestaner", „Karthager", „Thrakien" u. a. haben im Griechischen eine Form, die etwas abweichend ist. Schm. mag wohl angenommen haben, dafs sie dem Schüler bekannt seien, und in vielen Fällen sind sie es gewifs, in manchen anderen aber werden ihm doch Zweifel auftauchen, sollte es auch nur hinsichtlich des Accentes sein, wie bei „Delphi", „Epirus", „Kunaxa", „Syloson", „Diodor" u. a. Auch hätten die Namen gleichmäfsig in griechischer Form gegeben werden sollen. Es ist doch etwas seltsam, in einer Zeile (S. 8 Nr. 14 Z. 6) Trophonius und Amphiaraos, (S. 4 Z. 9 v. u.) Harpagos und Histiäus oder neben Dareios einen Orötes und Bagäos (Nr. 18), neben Plataiai die Platäer und platäisch (Nr. 59, 60 und sonst), neben Aigina die Ägineten (vgl. Nr. 51 und 43) oder die Mischform Krösos zu finden. Warum soll der Mann nicht Kroisos heifsen? Warum wird bald Dareios, bald Darius (vgl. Nr. 7, 8 und 18, 20), bald Lakedämonier (Nr. 54, 72), bald Lacedämonier (Nr. 56, 57), bald Joner und Korinthier (Nr. 22 u. 43), bald wieder die ungriechische Form Jonier und Korinther (Nr. 7, 44), wie auch Ägypter (Nr. 9), Phönizier (Nr. 41) gewählt? Konnte nicht der Mitarbeiter des Pheidias ebenso gut Polygnotos (S. 42 Z. 1 Nr. 59) heifsen, wie der Bruder des Polykrates (Nr. 80) nicht Pantagnot, sondern Pantagnotos genannt wird? In allen diesen Fällen, die sich leicht vermehren liefsen, mufste der Verf. ohne Rücksicht auf seine Vorlage eine übereinstimmende Orthographie herstellen, nicht aber mit Curtius bald Korinther, bald Korinthier drucken lassen. Auch die Phraseologie läfst diejenige Accuratesse nicht erkennen, welche in einem Schulbuche wünschenswert ist. Dahin rechne ich Angaben wie οὐ γὰρ

ἀνείχοντο τὴν δουλοσύνην (Nr. 15, 3), διαμιστύλλω (Nr. 10, 1), μεγαλωστί (Nr. 24, 9), προδοσίαν σκευάζεσθαι nach Herod. VI 100 = „auf Verrat ausgehen" (Nr. 26, 4), τὰ πράγματα οἰδᾷ (ionisch) für οἰδεῖ, vgl. Plat. Gorg. 518e: οἰδεῖ καὶ ὕπουλός ἐστιν (sc. ἡ πόλις), ἀπολογεῖσθαι mit einem bestimmten Objekt z. B. τὰς διαβολάς (Nr. 68, 2), vielleicht auch διαπράττειν τὰ τῶν στρατιωτῶν (Nr. 69, 2) verglichen mit Nr. 23, 3 (κοινὰ γὰρ ἦν αὐτοῖς καὶ ὅσα ἐβούλοντο διαπράττειν) und 45, 2 (οὐδὲν διεπράττοντο) u. a. m. Ebenso ist oft die Anmerkung den Textesworten genau angepafst, nach meinem Gefühl in höchst überflüssiger Weise wie in Nr. 18, oft dagegen wieder der Nominativ bei den Deklinabilien, der Infinitiv beim Verbum gesetzt (vgl. Nr. 17. 20. 65). An Druckfehlern fehlt es in einzelnen Partieen durchaus nicht. So ist in Nr. 29 die ² nach „Bewunderung" zu setzen, statt „Vorstandes" (Z. 2 v. u.) Verstandes zu lesen, und in den Anmerkungen steht ἐθάνμαζον (2) und λύραν ἁρμόσασθαι καὶ μεταχειρίσθαι (9). Im Text von Nr. 63. 64 steht richtig Mytilenäer und Mytilene, aber 63 Anmerkung 1 heifst es βουλευομένοις τοῖς Ἀθηναίοις περὶ τῶν Μιτυληναίων und 64, 3 „denn fürchtend, dafs ihnen das Schicksal der Mitylenäer würde"; der Bürger von Eretria, dessen Geschlecht in den äolischen Städten Gambreion u. s. w. herrschte, hiefs nicht „Gargylos" (Nr. 73, 6), sondern, wie Curtius nach Xenophon richtig angiebt, „Gongylos".

Um mein Urteil über die „Entwürfe" zusammenzufassen, so halte ich sie, auch abgesehen von den zuletzt angeführten Ausstellungen, auf die ich selbst nicht allzuviel Gewicht legen möchte, in ihrer jetzigen Gestalt für zu schwierig. Sollen sie brauchbar werden, so mufs der Verf. noch etwas mehr hinzuthun, damit der Schüler nicht allzusehr durch die Einzelheiten aufgehalten werde und die Lust am Reproduzieren verliere. Dafs sich der Verf. dazu verstehen möchte, würde ich wegen des im ganzen recht angemessenen Inhaltes wünschen. Derselbe ist kurz folgender. Nach einigen Fabeln (1—4) folgt in 5 und 6 „das Märchen" aus Goethe. Daran schliefsen sich einzelne Stücke aus der früheren griechischen und persischen Geschichte bis zur Schlacht bei Marathon (7—27). Nach der Charakteristik des Aristeides (28) und Themistokles (29) tritt dann eine Unterbrechung (30—39) ein, welche durch Fabeln mit angehängter Moral ausgefüllt ist. Es folgen dann wieder historische Stücke: 40 handelt vom Periander, 41 von den griechischen Beziehungen zu den Phönikern und Aigyptiern, 42 vom Mardonios, 43—58 von der Eifersucht Spartas gegen Athen und den Ursachen des peloponnesischen Krieges, 59—68 von einzelnen Ereignissen dieses Kampfes, 69—73 vom Anaxibios und den Feldzügen der Spartaner in Kleinasien, 74 von Kinadon, 75 f. von dem Verhältnis des Lysandros und Agesilaos. In 77 wird Kyaxares' Regierung, in 78 f. die Geschichte von dem Perser

Parsondes und in 80 die Eroberung von Samos unter Dareios dargestellt. Bis auf die 5 letzten Stücke ist die historische Zeitfolge im ganzen innegehalten; die wichtigsten Punkte und Persönlichkeiten der hellenischen Geschichte sind berührt, nur vermifst man ungern eine Partie aus dem grofsen Freiheitskriege von 480. Der Einschnitt, der mit Nr. 30 gemacht ist, würde meiner Ansicht nach besser hinter 42 gemacht; auch könnten Nr. 40 f. und 77—80 wohl eine passendere Stelle erhalten. Sollte es sich endlich nicht auch empfehlen, den einzelnen Stücken Überschriften zu geben?

2. Ich schliefse hieran die Besprechung der griechischen Syntax von demselben Verfasser. Wie Schm. überhaupt das Deutsche zum Ausgangspunkt seiner didaktischen und pädagogischen Reformen nimmt (man vergleiche aufser den Protokollen der letzten Direktoren-Versammlung Westfalens auch „Vom höheren Schulwesen" S. 37—43), so ebenfalls in dieser Syntax. Wir halten diese Bestrebungen in gewisser Hinsicht für durchaus berechtigt, stimmen auch in manchen Punkten mit dem Verf. überein, aber wir vermögen uns nicht zu überzeugen, dafs die griechische Syntax durch die Vergleichung mit der deutschen leichter gemacht wird, wohlverstanden die griechische Syntax, soweit sie unseren Gymnasiasten zum Eigentum werden soll. Wohl „bietet die deutsche Sprache mehr als jede andere der griechischen Entsprechendes", aber dies tritt erst für den Schüler bei der Lektüre der griechischen Autoren deutlich und bestimmt hervor. Vermöge der reicheren Gestaltung, der mannigfacheren Gliederung kann der Deutsche wie der Grieche das individuellste Empfinden in seiner Sprache zum Ausdruck bringen, wahrend der Lateiner viel mehr an die Formen des vom Volke als solchem geschaffenen Sprachschatzes und Gedankenzusammenhangs gebunden ist. Die engere Verwandtschaft des Deutschen und Griechischen beruht, möchte ich sagen, mehr auf der Gemeinsamkeit des Empfindens, der psychologischen Apperception. Grammatik überhaupt und Syntax speziell wird man aber immer, wenn auch nicht auf Kantsche Kategorieen, so doch auf logische Begriffe zurückzuführen gezwungen sein. Da nun auf unseren Gymnasien keine andere Sprache systematisch betrieben wird aufser der lateinischen, ich auch durchaus — und darin weifs ich mich in Übereinstimmung mit dem Verf. — gegen systematische Betreibung der deutschen Grammatik bin, so scheint es mir geboten, die Syntax des Griechischen an das Lateinische anzulehnen; nur so kann ein Lernbuch, d. h. eine Syntax, welche die allerwesentlichsten Punkte des Attischen zum festen Besitztum unserer Schüler zu machen sucht, knapp, klar und bestimmt gestaltet werden. Um dies zu erreichen, wird es auch nicht blofs erlaubt, sondern sogar unumgänglich nötig sein, deutsche Gymnasiasten mit manchen Regeln zu verschonen, die „selbstverständlich" sind. Dafs nach dieser Richtung selbst in unsern gangbarsten Schulbüchern noch manches gethan werden mufs, gebe

ich gern zu; doch fürchte ich, dafs die Methode, die Schm. befolgt, eher zu dem Gegenteil führt. Denn im Grunde genommen steht in seiner Syntax nichts anderes, als was sich auch bei Holzweifsig, Seyffert-Bamberg u. a. findet; nur ist mehreres, was dort in entschiedener und lernbarer Form erscheint, hier gerade durch das Hinzutreten des Deutschen unbestimmter, für die Erfassung des Notwendigen schwieriger geworden. Auch Schm. handelt A. vom Nomen, B. vom Verbum, in jenem finden sich die üblichen Abschnitte über das Pronomen, über Subjekt und Prädikat, die Kasuslehre u. s. w. Trotz eifrigen Suchens finde ich den Unterschied darauf beschränkt, dafs das, was die oben beispielsweise citierten Bücher aus dem Deutschen als selbstverständlich voraussetzen, mit einer gewissen Absichtlichkeit als übereinstimmend — oder auch abweichend — hinzugefügt wird, namentlich aber, dafs Dichterstellen zur Vergleichung herangezogen werden. Nun bin ich zwar der Überzeugung, dafs auch v. Bamberg sowohl wie Holzweifsig solche Parallelen ziehen könnten, aber ich glaube, sie verschmähen es nicht ohne guten Grund, in einer griechischen Syntax ihre Kenntnis unserer Dichter oder der griechischen Epiker — denn auch diese nimmt Schm. häufig zu Hülfe — in dieser Weise zu verwerten. Was kann es für einen pädagogischen Vorteil bieten, wenn § 2 bei Schmelzer lautet: „Der Gebrauch des Artikels entspricht fast dem des deutschen Artikels (sic). Zumal bei Dichtern fehlt der Artikel oft, wie bei deutschen Dichtern (sic). *Ἔπεα πτερόεντα προσηύδα* er sprach geflügelte Worte, nicht: die geflügelten Worte (. fehlt). *Ὣς εἰπὼν ὦτρυνε μένος καὶ θυμὸν ἑκάστου*. (sic) Mut und Kraft, nicht: den Mut und die Kraft. *Ἦμος δ' ἠέλιος κατέδυ καὶ ἐπὶ κνέφας ἦλθεν* und Dunkel hereinbrach. *Καὶ πρός τε ποίμνας ἐκτρέπω σύμμικτά τε | λείας ἄδαστα βουκόλων φρουρήματα. | Οὐ μὲν σχέτλια ἔργα θεοὶ μάκαρες φιλέουσιν, | ἀλλὰ δίκην τίουσι καὶ αἴσιμα ἔργ' ἀνθρώπων.* Hom. Frömmigkeit achten sie nur und billige Thaten der Menschen. Vofs. Wo Mut und Kraft in deutschen Seelen flammet, | fehlte nie das blanke Schwert beim Becherklang — | Und unterdes geht Pfand und Land verloren.“ — Es folgen noch 4 deutsche trochäische Dimeter, dann „der Deutsche schliefst oft das Substantiv ohne Artikel einem Genitiv an: Vor den Thoren gefesselt | Liege des Streits schlangenhaarichtes Scheusal. | Denn des gastlichen Hauses unverletzliche Schwelle | Hütet der Eid.“ Und nun folgt eine „Anm.“, welche sagt: „Der Grieche setzt den Artikel meist nicht: 1. Zu *ἥλιος, σελήνη, θάλαττα, οὐρανός, γῆ, χρόνος, θεός* u. a. Auch im Deutschen u. s. w. *Βασιλεύς* der Perserkönig; aber *Ξέρξης ὁ Μήδων βασιλεύς*; 2. zu vielen Abstrakten, wie *σωφροσύνη* — Auch der Deutsche sagt: u. s. w.; 3. zum Accusativ der Beziehung, wie *ὄνομα, γένος*. Deutsch auch ohne Artikel: namens; 4. bei allgemeinen Zeit- und Ortsbestimmungen, wo der Deutsche entweder den Artikel auch wegläfst oder ihn mit der Präposition zusammenzieht: *ἡμέρας, νυκτός, ἐν δεξιᾷ* u. a., bei Tage, nachts, zur Rechten.“ Dieser Paragraph ist aus mehreren Gründen gewählt; erstlich kann er zeigen, wie gewaltsam einerseits das Deutsche herangezogen ist und wie überflüssig anderseits; denn ich finde für die Bemerkung „das Deutsche schliefst oft“ u. s. w. keine rechte Veranlassung, es müfste denn sein, dafs eine griechische Syntax auch

den Zweck hat, in „gelegentlichen“ Bemerkungen deutsche Erscheinungen dem Schüler nahe zu bringen, ohne dafs sie mit griechischen Beziehungen haben. Ferner haben erfahrene Pädagogen geglaubt, die Hauptpunkte der griechischen Syntax für die Schule mit Rücksicht auf die attische Prosa in einfachster Weise zusammenstellen zu müssen; hier sehen wir einen verhältnismäfsig umfangreichen Paragraphen in seinem wichtigsten Bestandteil auf Analogieen basiert, die überwiegend den Dichtern eigen sind und noch dazu den Epikern, in deren Sprache der Untersekundaner, von dem dieser Teil zu bewältigen ist, kaum einen Blick gethan hat. Was der Prosa angehört, steckt in der Anmerkung; diese hätte sich meines Erachtens sofort an die ersten Worte des Paragraphen anschliefsen sollen, die übrigen Bemerkungen von „zumal“ bis „Eid“ sind zwecklos, denn die Syntax der homerischen Gesänge darf nicht zum Gegenstand des Lernens und Festhaltens getrieben werden; sie ist bei der Lektüre selbst an die attische anzuknüpfen. Und endlich darf ich wohl auch an dem Paragraphen, soweit er uns den Atticismus darstellt, den sachlichen Inhalt prüfen. Da kann ich die Differenzierung von No. 1 und 4 nicht für richtig halten. Gehören die Begriffe in No. 1 nicht ebenfalls, soweit sie überhaupt in Betracht kommen, unter No. 4 mit Ausnahme vielleicht von *θεός*? Dafs der Verf. hier nicht Hom. *Δ* 44 *αἳ ὑπ' ἠελίῳ τε καὶ οὐρανῷ ἀστερόεντι | ναιετάουσι πόληες* anführt, hat mich anfangs zwar etwas in Verwunderung gesetzt, dann aber doch im Interesse der Sache gefreut. Diese ganze No. leidet durchaus an Unklarheit, wie schon das „u. a.“ genügend andeutet. Nur so war es möglich, *Βασιλεύς* hierherzusetzen, trotzdem es weder unter den Begriff *ἥλιος* oder *γῆ* noch unter *θεός* fallen dürfte. Dafs diese Regeln somit „möglichst knapp“ gegeben seien, vermag ich nicht zu finden, zumal eine nicht ganz unwichtige Bestimmung, welche hier stehen müfste, die über die Verwandtschaftsbezeichnungen, noch fehlt und erst so nebenbei in § 3 „Man setzt deutsch ein Possessivpronomen, vornehmlich bei Bezeichnungen der Verwandtschaft, bei denen griechisch der Artikel meist fehlt“ u. s. w. erwähnt wird. Wie ich in diesem Paragraphen auf der einen Seite ein Hinausgehen über das Notwendige, auf der anderen ein Zuwenig und eine zu geringe Präzision bemerkt zu haben glaube, so ist es fast in jedem Abschnitt; nur tritt mitunter glücklicherweise die Versenkung in die epische Sprache mehr zurück, und auch die Regeln sind schärfer und knapper gefafst. Daher wird diese Syntax bei einer Repetition, in dem lebendigen Verkehr mit den Schülern, die dem Lehrer ja häufig genug Gelegenheit geben, sie durch ein passendes Dichterwort zu ermuntern, kurz etwa in der Prima nützlich sein können, aber nicht in den Klassen, in welchen die Syntax gelernt werden soll! Hier werden die Seyffertschen Hauptregeln oder Holzweifsig bessere Dienste leisten;

denn sie haben neben der Kürze durchweg den Vorzug gröfserer Richtigkeit, bestimmterer Formulierung, strikterer Konsequenz und leichterer Übersicht. Dies will ich im Folgenden durch einige weitere Beispeile belegen, welche mir bei einer der Entwickelung und Darstellung des Verf.s nachgehenden Prüfung besonders aufgefallen sind. Unglücklich gewählt ist der Ausdruck in § 5[1]); denn dadurch wird die Vorstellung erweckt, als bezeichne das Prädikat für gewöhnlich nicht das Allgemeine im Verhältnis zum Subjekt oder als trete an den Schüler die Singularität, dafs auch im Griechischen einmal das Prädikatsnomen den Artikel hat, nicht selten heran. — In § 6 ist *ὁ ἀγαθός μου πατήρ* meines Wissens unerhört; es heifst dann immer nur *ὁ ἀγαθὸς πατήρ* oder *ὁ ἐμὸς ἀγαθὸς π.* vgl. Xen. Hell. V 2, 33; Ap. 27; es genügt zu lernen *ὁ πατήρ μου*. — In § 10 ist eine falsche Regel gegeben. „Als Nominativ des Pronomen d. 3. P. gilt *αὐτός*" — nie, selbst in solchen Fällen nicht, wie *Κλέων οὐκ ἔφη αὐτός, ἀλλ' ἐκεῖνον* (sc. *Νικίαν*) *στρατηγεῖν* (Thuk. IV 28); es mufs also heifsen „gilt *ἐκεῖνος* (*οὗτος*)"; auch ist ebenda *οἵ* zu schreiben (s. v. Bamberg, Zur attischen Formenlehre, in dieser Ztschr. 1874 S. 1); *σφᾶς* ist übrigens ebenso häufig als *σφίσιν*. — Während die Attraktion des Relativums in § 14 sehr ausführlich beschrieben wird, was ich im ganzen bei der Schwierigkeit der Konstruktion billige, während § 8[2]) etwas „für unsere Schüler Selbstverständliches" enthält, was nach dem Vorwort des Verf.s fortbleiben sollte, ist weder ein Wort über *ἄμφω, ἀμφότεροι* noch über *τοιοῦτος* und *τοσοῦτος* und *ἕτερος* gesagt, auch nicht über *πᾶς* und *ὅλος*, obwohl auf sie eine Rückbeziehung in § 7[3]) stattfindet. Sollen diese Eigentümlichkeiten des Griechischen, die auf jeder Seite der Schriftsteller begegnen, etwa auch den Bemerkungen des Lehrers bei der Lektüre überlassen werden? — In den §§ 15—17 würde die Abweichung der Rektion des prädikativen Adjektivs und Partizipiums in Infinitivsätzen, sowie der persönliche Gebrauch mancher Adjektiva (§ 16) passender zu der Lehre vom Infinitiv gezogen; auch würde *ἐπίδοξος* besser fehlen; es ist im Attischen doch recht selten. — Die Responsion der obliquen Kasus mit den 3 genera verbi § 18 ist unbegründet und für die Schule nicht brauchbar. — Mit § 19 f. mufste § 22 II 1. 2 verbunden werden (Raum- und Zeit-Genetiv). — Die Anordnung in § 21 (Genetiv bei Subst.) trennt das Zusammengehörige, wie den Gen. qualitatis vom Gen. materiae und pretii. — Unter den Adjektiven mit dem Genetiv

[1]) „Der Grieche setzt den Artikel **nicht** zum Prädikate, wenn (und weil) das Prädikat dem Subjekt gegenüber das Allgemeine ausdrückt. Der Deutsche" u. s. w.

[2]) „Der Artikel fafst im Griechischen, wie im Deutschen, zwei Begriffe zusammen: *τὸ βραδὺ καὶ μέλλον*. In das Gemeine und Traurigwahre webt sie die Bilder des goldenen Traums".

[3]) „*αὐτός* und *ὁ αὐτός* entsprechen dem deutschen „selbst" und **der**selbe. Vgl. *πᾶς* und *ὅλος*".

den Zweck hat, in „gelegentlichen“ Bemerkungen deutsche Erscheinungen dem Schüler nahe zu bringen, ohne dafs sie mit griechischen Beziehungen haben. Ferner haben erfahrene Pädagogen geglaubt, die Hauptpunkte der griechischen Syntax für die Schule mit Rücksicht auf die attische Prosa in einfachster Weise zusammenstellen zu müssen; hier sehen wir einen verhältnismäfsig umfangreichen Paragraphen in seinem wichtigsten Bestandteil auf Analogieen basiert, die überwiegend den Dichtern eigen sind und noch dazu den Epikern, in deren Sprache der Untersekundaner, von dem dieser Teil zu bewältigen ist, kaum einen Blick gethan hat. Was der Prosa angehört, steckt in der Anmerkung; diese hätte sich meines Erachtens sofort an die ersten Worte des Paragraphen anschliefsen sollen, die übrigen Bemerkungen von „zumal“ bis „Eid“ sind zwecklos, denn die Syntax der homerischen Gesänge darf nicht zum Gegenstand des Lernens und Festhaltens getrieben werden; sie ist bei der Lektüre selbst an die attische anzuknüpfen. Und endlich darf ich wohl auch an dem Paragraphen, soweit er uns den Atticismus darstellt, den sachlichen Inhalt prüfen. Da kann ich die Differenzierung von No. 1 und 4 nicht für richtig halten. Gehören die Begriffe in No. 1 nicht ebenfalls, soweit sie überhaupt in Betracht kommen, unter No. 4 mit Ausnahme vielleicht von *θεός*? Dafs der Verf. hier nicht Hom. *Δ* 44 *αἳ ὑπ' ἠελίῳ τε καὶ οὐρανῷ ἀστερόεντι, ναιετάουσι πόληες* anführt, hat mich anfangs zwar etwas in Verwunderung gesetzt, dann aber doch im Interesse der Sache gefreut. Diese ganze No. leidet durchaus an Unklarheit, wie schon das „u. a.“ genügend andeutet. Nur so war es möglich, *Βασιλεύς* hierherzusetzen, trotzdem es weder unter den Begriff *ἥλιος* oder *γῆ* noch unter *θεός* fallen dürfte. Dafs diese Regeln somit „möglichst knapp“ gegeben seien, vermag ich nicht zu finden, zumal eine nicht ganz unwichtige Bestimmung, welche hier stehen müfste, die über die Verwandtschaftsbezeichnungen, noch fehlt und erst so nebenbei in § 3 „Man setzt deutsch ein Possessivpronomen, vornehmlich bei Bezeichnungen der Verwandtschaft, bei denen griechisch der Artikel meist fehlt“ u. s. w. erwähnt wird. Wie ich in diesem Paragraphen auf der einen Seite ein Hinausgehen über das Notwendige, auf der anderen ein Zuwenig und eine zu geringe Präzision bemerkt zu haben glaube, so ist es fast in jedem Abschnitt; nur tritt mitunter glücklicherweise die Versenkung in die epische Sprache mehr zurück, und auch die Regeln sind schärfer und knapper gefafst. Daher wird diese Syntax bei einer Repetition, in dem lebendigen Verkehr mit den Schülern, die dem Lehrer ja häufig genug Gelegenheit geben, sie durch ein passendes Dichterwort zu ermuntern, kurz etwa in der Prima nützlich sein können, aber nicht in den Klassen, in welchen die Syntax gelernt werden soll! Hier werden die Seyffertschen Hauptregeln oder Holzweifsig bessere Dienste leisten;

denn sie haben neben der Kürze durchweg den Vorzug gröfserer Richtigkeit, bestimmterer Formulierung, strikterer Konsequenz und leichterer Übersicht. Dies will ich im Folgenden durch einige weitere Beispeile belegen, welche mir bei einer der Entwickelung und Darstellung des Verf.s nachgehenden Prüfung besonders aufgefallen sind. Unglücklich gewählt ist der Ausdruck in § 5[1]); denn dadurch wird die Vorstellung erweckt, als bezeichne das Prädikat für gewöhnlich nicht das Allgemeine im Verhältnis zum Subjekt oder als trete an den Schüler die Singularität, dafs auch im Griechischen einmal das Prädikatsnomen den Artikel hat, nicht selten heran. — In § 6 ist *ὁ ἀγαθός μου πατήρ* meines Wissens unerhört; es heifst dann immer nur *ὁ ἀγαθὸς πατήρ* oder *ὁ ἐμὸς ἀγαθὸς π.* vgl. Xen. Hell. V 2, 33; Ap. 27; es genügt zu lernen *ὁ πατήρ μου*. — In § 10 ist eine falsche Regel gegeben. „Als Nominativ des Pronomen d. 3. P. gilt *αὐτός*" — nie, selbst in solchen Fällen nicht, wie *Κλέων οὐκ ἔφη αὐτός, ἀλλ' ἐκεῖνον* (sc. *Νικίαν*) *στρατηγεῖν* (Thuk. IV 28); es mufs also heifsen „gilt *ἐκεῖνος* (*οὗτος*)"; auch ist ebenda *οἳ* zu schreiben (s. v. Bamberg, Zur attischen Formenlehre, in dieser Ztschr. 1874 S. 1); *σφᾶς* ist übrigens ebenso häufig als *σφίσιν*. — Während die Attraktion des Relativums in § 14 sehr ausführlich beschrieben wird, was ich im ganzen bei der Schwierigkeit der Konstruktion billige, während § 8[2]) etwas „für unsere Schüler Selbstverständliches" enthält, was nach dem Vorwort des Verf.s fortbleiben sollte, ist weder ein Wort über *ἄμφω, ἀμφότεροι* noch über *τοιοῦτος* und *τοσοῦτος* und *ἕτερος* gesagt, auch nicht über *πᾶς* und *ὅλος*, obwohl auf sie eine Rückbeziehung in § 7[3]) stattfindet. Sollen diese Eigentümlichkeiten des Griechischen, die auf jeder Seite der Schriftsteller begegnen, etwa auch den Bemerkungen des Lehrers bei der Lektüre überlassen werden? — In den §§ 15—17 würde die Abweichung der Rektion des prädikativen Adjektivs und Partizipiums in Infinitivsätzen, sowie der persönliche Gebrauch mancher Adjektiva (§ 16) passender zu der Lehre vom Infinitiv gezogen; auch würde *ἐπίδοξος* besser fehlen; es ist im Attischen doch recht selten. — Die Responsion der obliquen Kasus mit den 3 genera verbi § 18 ist unbegründet und für die Schule nicht brauchbar. — Mit § 19 f. mufste § 22 II 1. 2 verbunden werden (Raum- und Zeit-Genetiv). — Die Anordnung in § 21 (Genetiv bei Subst.) trennt das Zusammengehörige, wie den Gen. qualitatis vom Gen. materiae und pretii. — Unter den Adjektiven mit dem Genetiv

[1]) „Der Grieche setzt den Artikel nicht zum Prädikate, wenn (und weil) das Prädikat dem Subjekt gegenüber das Allgemeine ausdrückt. Der Deutsche" u. s. w.

[2]) „Der Artikel faſst im Griechischen, wie im Deutschen, zwei Begriffe zusammen: *τὸ βραδὺ καὶ μέλλον*. In das Gemeine und Traurigwahre webt sie die Bilder des goldenen Traums".

[3]) „*αὐτός* und *ὁ αὐτός* entsprechen dem deutschen „selbst" und derselbe. Vgl. *πᾶς* und *ὅλος*".

würde ἄμοιρος, πλούσιος, πένης, ἄτιμος, ὑπόδικος fortzulassen, ὑστεραῖος und προτεραῖος dagegen aufzunehmen sein. — In der Reihe der Verba, welche den Genetiv regieren, vermifst man μνησθῆναι, ἐπιλανθάνεσθαι, φροντίζειν, ἐπιμελεῖσθαι und die Opposita, desgleichen ἐξικνεῖσθαι, ἐμπιμπλάναι, ἀποδόσθαι, θαυμάζειν, πλεονεκτεῖν, αἰτιᾶσθαι, εἰς-ὑπάγειν, φείδεσθαι u. a., wofür man gern πειρᾶσθαι (und ποθεῖν), πλήθειν, ἀλλάττειν, ἀμείβεσθαι opfern würde. — Wie der Genetiv, so bietet auch der Dativ und Accusativ manche Schwächen, im allgemeinen ist indes die Kasuslehre recht kurz gefafst und kann in ihrer summarischen Behandlungsweise bei einer Repetition wohl mit Nutzen verwandt werden, wenn der Verf. bei einer neuen Auflage derartige Seltenheiten, wie ich beim Genetiv angeführt, wegläfst, einiges Häufige aber dafür einsetzt. — Auch das Kapitel „Genera Verbi" ist eine knappe Zusammenfassung des Wichtigsten; § 34 „er tötet sich" griechisch wohl αὐτὸς ἑαυτὸν ἀποκτείνει, nie aber, was der Verfasser mit „oder" anfügt, αὐτὸς ἀποκτείνεται ἑαυτόν. In der Behandlung der Bedeutung der Tempora vermisse ich eine Angabe über das griechische Perfekt, das doch nicht blofs eine vollendete Handlung als noch dauernd (§ 39) bezeichnet, sondern zunächst die Abgeschlossenheit der Aktion, resp. des Zustandes. — „Den griechischen Aorist übersetzen wir häufig als Plusquamperfektum" (§ 38 Anm.). Doch nur in Nebensätzen, sonst — und das war doch auch zu sagen, weil es beide Sprachen unterscheidet — gewöhnlich als Imperfektum. — Am wenigsten gefällt die Moduslehre. In vielen fremden Termini wird allgemein über die Bedeutung des Konjunktivs und des Optativs, sowie von ihrer Verbindung mit ἄν gesprochen, ohne dafs über wichtige und dem Schüler schwierige Verhältnisse, wie die Temporal- und Kondizionalsätze auch nur eine feste und lernbare Regel gegeben würde. Wie soll ein Primaner oder Sekundaner nach den Ausführungen des Verf.s sich mit den hypothetischen Sätzen[1]) oder mit πρίν abfinden? Selbst wer die 12 Zeilen über

[1]) Darüber findet sich § 51 folgende Anweisung: „Die Modi der hypothetischen Periode haben die Bedeutung der Modi des einfachen Hauptsatzes: der Indikativ eines historischen Tempus bezeichnet die bedingte Wirklichkeit [was bezeichnen denn die übrigen Modi in den Bedingungssätzen?]; der Konjunktiv mit ἄν entspricht dem Futurum 1 und 2; der Optativ mit ἄν [man mufs im Zusammenhang durchaus an den Vordersatz denken] ist die höflichere Form für den Indikativ. Die Partikel ἄν setzt der Grieche in der hypothetischen Periode nur einmal. [Eine vom Verf. sehr beliebte Wendung, der die Auffassung zu Grunde liegt, dafs in Vordersätzen mit εἰ c. opt. und c. ind. praeteriti eigentlich ein ἄν ausgefallen sei. Warum sich dann nur der Grieche die Mühe gegeben hat, in solchen nicht gerade seltenen Sätzen, wo die Apodosis durch ἄν c. opt., die Protasis durch ἐάν c. conj. gegeben ist, nicht auch immer εἰ c. conj. zu setzen?]: εἰ εἶχον, ἐδίδουν ἄν — εἰ ἔχοιμι, διδοίην ἄν —; es ist also in diesen Fällen das εἶχον und ἔχοιμι des Vordersatzes, wie der Gedanke dies ja auch verlangt, gleich dem εἶχον ἄν und ἔχοιμι des Nachsatzes. Ein Optativ ohne ἄν steht auch im Vorder-

jene Satzform, die ich in der Anmerkung ausgeschrieben habe, für eine Anleitung zum richtigen Verständnis der hypothetischen Periode hält, wird doch zugeben, dafs man dem Schüler damit keine Norm bietet; für ihn ist eine bündige, vielleicht sogar etwas äufserliche Form entschieden besser; den eigentlichen Gehalt wird der Lehrer viel passender an geeigneten Beispielen der Lektüre in dem einzelnen konkreten Fall zu gewinnen suchen. Hier ist die Sache umgedreht, nur dafs die Erklärung naturgemäfs, da es sich um ganz allgemeine supponierte Gedanken handelt, die in ein kondizionales Verhältnis gespannt werden, recht farblos und abgeblafst ausfallen mufste. Bei solcher Darstellung ist es freilich möglich, die schwierigsten Punkte der griechischen Syntax scheinbar spielend auf 2 Seiten abzumachen; denn nur diesen Raum beanspruchen die relativischen, temporalen und kondizionalen (und iterativen) Sätze. Es ist mir aber unzweifelhaft, dafs bei dem eventuellen Gebrauch dieser Syntax fast alle Kollegen hier ihren Schülern sagen müfsten: „das Folgende ist zu gelehrt; das versteht ihr noch nicht; ich werde euch in aller Kürze das Fafsbare, die äufseren Stützen, die ihr für den Aufbau solcher schwierigen Sätze braucht, in die Feder diktieren". — Eingehender und lernbarer sind die ideell abhängigen Sätze (ὅτι und ὡς, Subjekts- und Objekts-, indirekte Frage-), sowie der Infinitiv und das Partizipium behandelt, obwohl auch hier, wenigstens nach meinem Urteil, das Phraseologische allzusehr das einfach Sachverständige überwuchert, und mehrere Unrichtigkeiten Eingang gefunden haben; z. B. ist eine Regel wie § 61 Anm. „ἐλπίζω c. inf. fut., aor., auch praes." in der Schule durchaus nicht zu gebrauchen. Wäre sie überhaupt richtig, so würde sie am besten wegfallen, da doch wohl der Inf. perf. nicht so leicht bei ἐλπίζω vorkommen könnte. Ebenso ist gar nichts über den Nom. c. inf. bei den Verbis des Bittens u. s. w. (§ 61, 1—4) gesagt, während er doch bei diesen ebenso steht, wie bei den No. 5 ib. erwähnten Ausdrücken, denen er, wie der Schüler glauben mufs, allein und abweichend von den in 1—4 genannten zugeschrieben wird. Übrigens könnte § 59 Anm. und § 60 1. Absatz ohne weiteres entbehrt werden. Den Schlufs bildet die Lehre von den Präpositionen, dem noch einige aufserordentlich dürftige Bemerkungen über οὔ und μή angehängt sind. Wie nun Schm. den 2. Teil disponiert hat, ist mir nicht recht erkennbar. S. 19—39 handeln B) Vom Verbum. Unterabteilungen: I. Genera Verbi, II. Tempora, III. Modi, IV. (VI. durch Druckfehler) Verbalnomina. Dies ist an und sich verständlich, aber nun folgen V. Präpositionen und VI. Einiges von den Negationen — und hier würde ich Schiffbruch leiden, aber ῥεῖα θεός γ' ἐθέλων καὶ βυσσόθεν ἄνδρα σαώσει.

---

satze, wenn im Nachsatze die striktere Form des Indikativs gesetzt ist". Dies ist die ganze Lehre über die Bedingungssätze; denn nun folgen Beispiele.

Ich fasse das Resultat kurz zusammen. So, wie diese Syntax jetzt ist, möchte ich sie nicht empfehlen. Das angeblich Neue, die Vergleichung mit dem Deutschen, ist mehr eine künstliche Zuthat, als dafs es wirklich zur Erleichterung verwandt worden wäre; die scheinbare Kürze besteht mehr in der geringen Seitenzahl als in der Beseitigung des in einer griechischen Schulsyntax vielleicht noch Entbehrlichen. Vielmehr ist die vorliegende Syntax in dem gröfsten Teile durch die allgemeinen Betrachtungen vielfach breiter als die gangbaren Bücher dieser Art, im einzelnen dagegen lückenhaft und nicht auf die feste Aneignung durch die Schüler berechnet. Gleichwohl billige ich einen Gesichtspunkt, der den Verf. zu dieser Syntax bewogen hat, durchaus, nämlich den, die Hauptpunkte der griechischen Kasus- und Moduslehre für eine Repetition in Prima noch knapper zusammengedrängt zu sehen als dies bei Holzweifsig, v. Bamberg u. a. der Fall ist. Ich füge aber gleichzeitig hinzu, dafs ich dafür kaum ein eigenes Büchelchen für nötig erachte; ich halte es im Gegenteil für ganz wünschenswert, dafs der Schüler bei einer solchen Wiederholung manches, was er gelernt hat, noch einmal sieht, ohne dafs der repetierende Lehrer besondere Rechenschaft davon verlangt. Zu einer solchen, das Wesentliche aus einem gröfseren Abschnitt heraushebenden Repetition ist nun allerdings auf Seite der Lehrer nicht blofs eine vollständige Herrschaft über das Material, sondern auch eine genaue Kenntnis dessen nötig, was dem Schüler leicht, was ihm schwer wurde und wird, eine Kenntnis, die man in der Regel nur durch die Erfahrung erlangt, welche durch das wiederholte Unterrichten in den Einzelheiten der Syntax gewonnen wird; letzteres ist nicht jedem Lehrer möglich, und für diese wäre immerhin eine konzentrierte Syntax, wie sie der Verf. im Sinne hat, recht brauchbar. Auch für die Schüler der Prima ist dieser Weg wegen der Zeitersparnis nicht schlechthin zu verwerfen, aber ich verlange von einer solchen Zusammenfassung neben der Kürze unbedingte Präzision und Richtigkeit der Regeln, nicht sinnvolle und geistreiche Citate, sondern sachgemäfse, sprachlich korrekte, bezeichnende und — soweit es dann sein kann — sentenziöse Beispiele aus den Tragikern, Komikern u. a.

Schliefslich berühre ich, wenn auch äufserst ungern, noch einen Punkt der kleinen Schrift. Der Verf. ist, wie aus allen seinen Arbeiten, auch der vorliegenden, leicht ersichtlich ist, in hohem Grade Meister des Wortes und Kenner des Deutschen, um so unangenehmer berühren manche Wendungen und stilistische Verbindungen, welche die letzte Feile vermissen lassen und jedenfalls in einem Schulbuche zu meiden sind. Ich habe schon oben bei § 2 dergleichen angedeutet; diese Mängel sind ziemlich zahlreich, ich begnüge mich mit wenigen Beispielen. § 68 Z. 2 heifst es: „Die Präpositionen sind ursprünglich Adverbia und haben ursprünglich alle reale, räumliche Bedeutung"; § 43: „Kon-

junktiv und Optativ sind Schattierungen des Futurbegriffs" und gleich darauf „der Grieche schattiert den Futurbegriff mannigfaltiger als der Lateiner"; § 4: „Der Grieche setzt den Artikel zu Ländernamen, die (für: weil sie) ursprünglich Adjektiva sind."

Der Druck ist im ganzen korrekt, doch verbessere man § 15 Z. 6 ὡς in ὡς; S. 11 Z. 12 v. u. schr. Genitiv, wie der Verf. sonst immer hat; § 33 l. πέποιθα st. πέπονθα; § 40 S. 22 Z. 10 mufs der Wahlspruch Epikurs λάθε βιώσας heifsen; § 51 Z. 8 l. das εἶχον u. Anm. 2 Z. 2 v. u. setze man ein Komma, S. 33 Z. 1 v. u. l. εἶτα u. a.

3. Das Buch von Menge ist nach 5 Jahren neu aufgelegt. Es kann nicht meine Absicht sein, bei dieser im allgemeinen unveränderten Auflage mich ausführlich mit der Methode des Buches zu beschäftigen; nur gebe ich gern zu, dafs die von Menge befolgte für den Primaner, der seine griechischen Kenntnisse zusammenfassen und sichern will, gewifs nicht unvorteilhaft ist; ich schliefse mich im ganzen der Ansicht der Männer an, die das Buch für das Privatstudium empfehlen; es in der Schule zu gebrauchen, dazu scheint es mir weniger geeignet. Das Material ist in dieser Auflage einer erneuten und recht sorgfältigen Durchsicht unterworfen worden, welche in Kleinigkeiten zu manchen Verbesserungen Veranlassung gegeben, den eigentlichen Bestand aber nicht berührt hat. So darf man es schwachen Schülern zum Selbststudium gern anvertrauen. Aufgefallen ist mir, dafs M. assimilierte Relativsätze, wie ἐπορεύετο διὰ τῶν αὐτῶν ἐθνῶν ὧν ὁ Ἥρσης, durch Kommata trennt. Im übrigen wünsche ich nur, dafs das Buch auch künftighin so viel Freunde finden möge, als der gewissenhafte Fleifs, mit dem es sichtbarlich gearbeitet ist, verdient.

Berlin. H. Heller.

---

Heinrich Leerhoff Willems, Vollständige Lehre von der Interpunktion oder Zeichensetzung im Deutschen, Französischen und Englischen. Auf Grundlage der in der Einleitung abgehandelten Satzlehre für den allgemeinen Gebrauch bearbeitet. Emden, W. Haynel, 1882. XII und 72 S. 8.

Für die löbliche Absicht, eine allgemein verständliche vollständige Interpunktionslehre zu liefern, in der jedermann in jedem Falle Rat und Auskunft finden könne, verdient der Verf. vorliegender Schrift gewifs alle Anerkennung. Das Verlangen nach einem festen Kanon für diese bisher noch zu wenig geachteten Schriftscheidungszeichen darf als dringend und wohlberechtigt betrachtet werden, namentlich wenn man berücksichtigt, wie willkürlich, ja nachlässig in diesem Punkte oft die besten Stilisten verfahren. Leider können wir die gestellte schwierige Aufgabe hier noch nicht für gelöst ansehen.

Dafs eine richtige Zeichensetzung notwendig auch Kenntnis der Syntax verlangt, versteht sich von selbst; wenngleich diese Kenntnis doch nur mittelbar, und zwar zunächst für das Verständnis der erforderlichen Redepausen mafsgebend bleibt. Der Verf. schickt also eine kurzgefafste Satzlehre voraus, und, um auch dem grammatisch ganz Ungeschulten verständlich zu sein, vorher eine noch kürzere Wortlehre. Die letztere hat in dieser Gestalt keinen praktischen Wert. Denn erstlich unterrichtet darin eingehender schon eine einigermafsen gute Volksschule; und ferner fehlen hier grammatische Begriffe, welche für die Interpunktion äufserst wichtig sind, wie der des Konjunktivs, während anderes, wie die Konjunktionen, zu breit und akademisch behandelt ist. Die Satzlehre beginnt: „Wir bilden einen Satz, wenn wir einen Gedanken aussprechen. Jeder Satz mufs zwei Satzglieder haben, Subjekt und Prädikat." Erst viel später wird von Ellipsen und elliptischen Sätzen geredet. Für jemanden, dem (S. 15) die Aussprache des Wortes Orchester erklärt werden mufs, wird folgende Auseinandersetzung (S. 7) schwerlich verständlich sein: „Ein Satz, in welchem zwei oder mehrere Hauptglieder derselben Art auf ein anderes Hauptglied, oder gemeinsam auf zwei oder mehrere Hauptglieder zusammen sich beziehen, heifst ein zusammengezogener einfacher Satz." Die Unterscheidung von affirmativen und negativen Behauptungssätzen (S. 18) ist für die Interpunktion überflüssig.

Von S. 21 an folgt die Interpunktionslehre selbst. Wenn es da heifst: „die Satzzeichen dienen zur Verdeutlichung der Schriftsprache", so ist der Ausdruck verfehlt; denn unter Schriftsprache versteht man etwas ganz anderes, als unter der hier gemeinten Schrift als einer Fixierung des Gesprochenen. Richtig wird zwischen Satzpausezeichen und Satztonzeichen unterschieden. Aber als sehr bedenklich mufs es erscheinen, wenn Satzton und Satzbetonung auf einer und derselben Seite (21) nicht auseinander gehalten werden. Auch ist nicht ersichtlich, warum der Gedankenstrich nicht unter den Pausenzeichen erscheint, während doch S. 57 seine Zugehörigkeit zu denselben anerkannt wird. Unter den vom Verf. so genannten Lesezeichen gehören doch mindestens die Anführungszeichen und der Betonungsstrich zur Satzbetonung.

Für eine Interpunktionslehre kommt in erster Linie in Frage das Prinzip. Unterzeichneter hat versucht, auf historischem Wege zu einer Feststellung desselben zu gelangen in seiner Schrift „Das Prinzip der deutschen Interpunktion nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte." Wenn man die Frage nun auch noch in mancher Beziehung als eine offene wird betrachten müssen, so scheint doch so viel festzustehen, dafs für die Pausenzeichen in erster Linie die Sprechpausen werden mafsgebend sein müssen. Da diese sich aber nach den syntaktischen Verhältnissen richten, so wird die Satzlehre auch zugleich die richtigen Sprechpausen lehren. Zwischen dem

Übermafs der Interpunktionen und übertriebener Sparsamkeit, zwei nicht allzu seltenen Fehlern, wird regulierend stets die Beobachtung der sinngemäfsen Sprechpause eintreten müssen. Dabei sind der gröfsere oder geringere Umfang der Sätze und die Vermeidung von Zweideutigkeiten wichtige Faktoren, wie Verf. u. a. S. 22 und 27 anerkennt. Solche Kardinalfragen müfsten bei einer vollständigen Lehre von der Interpunktion mehr in den Vordergrund treten und nicht nebenbei abgemacht werden, wie S. 63 mit einer gelegentlichen Bemerkung über „bedeutsame Pausen". Bei der sonst recht scharfsinnig erörterten Kommatheorie hätte Verf. sich hier und da kürzer fassen können mit einer Verweisung auf die Sprechpausen, besonders vor und, oder, als, wie. Diese Weitläuftigkeit besonders, welche auch an andern Stellen zutage tritt und die Übersicht erschwert, läfst das Buch als für Schulen durchaus ungeeignet erscheinen. Aufserdem fehlt ein Nachweis darüber, woran man die Zusammengehörigkeit kurzer selbständiger Sätze erkennen kann, wie dieser: „Pfosten stürzen, Fenster klirren, Kinder jammern, Mütter irren." Als eine Satzverbindung erscheint dies erst durch den Ton der Rede und die Kürze der Pausen; Grammatik wie Logik würden auch die Trennung der Sätze durch Punkte rechtfertigen.

Was die Satztonzeichen anbetrifft, so mufs anerkannt werden, dafs hier mit einem alten Unfug aufgeräumt ist, nämlich mit der Zulassung des Fragezeichens nach indirekten Fragen. Verf. hätte noch weiter gehen und die Unart doppelter Frage- und Ausrufungszeichen verwerfen sollen. Ebenso ungehörig ist es, was hier noch S. 62 gestattet wird, zu schreiben: „Wo? sagt die Expedition dieser Zeitung." Das Fragezeichen in Parenthese ist keine Interpunktion, sondern die symbolische Andeutung eines Zweifels; dies, wie die Abkürzungspunkte und die Anmerkungszeichen, gehört nicht in die eigentliche Interpunktionslehre hinein.

Der Gebrauch der Majuskel ist für die Schriftscheidung von grofser Bedeutung; das durfte in einer Schrift, wie die vorliegende ist, nicht übergangen werden. Nur einmal, in einer Anmerkung S. 63, wird beiläufig davon gesprochen.

Dafs die Abweichungen der französischen und englischen Interpunktion im Anschlufs an die Hauptkapitel hier eingehend und sachgemäfs, unseres Wissens zum ersten Male, besprochen werden, war ein glücklicher Griff des Verfassers und giebt dem Buche einen nicht geringen Wert. Überhaupt wird dasselbe wegen mancher Feinheiten im einzelnen mehr dem wissenschaftlichen Pädagogen zur Anregung, als dem grofsen Publikum zum Ratgeber dienen können.

Die Beispiele, welche jedesmal einem gröfseren Komplex von Regeln folgen, sind meist ansprechend und sachgemäfs gewählt.

Berlin. Alexander Bieling.

Karl L. Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. 3. verm. u. verb. Aufl. Kassel, Th. Kay, 1882. Bd. I. Lief. 1. 80 S. 8. Preis 75 Pf. (Das Ganze wird 4 Bde. umfassen z. Preis v. M. 13,50.)

Hervorgegangen aus der Praxis eines für diesen Gegenstand augenscheinlich hervorragend berufenen Lehrers und daher für den Gebrauch in der Schule in erster Linie geeignet, haben die Leimbachschen Erläuterungen einer glänzenden Aufnahme in pädagogischen Kreisen sich zu erfreuen gehabt. Noch nicht 7 Jahre nach dem ersten Erscheinen, kaum 2 nach dem Abschlufs der 2. Aufl. ist eine 3. nötig geworden, welche soeben in 3-wöchentlichen Lieferungen zu erscheinen begonnen hat und auf welche aufmerksam zu machen der Zweck dieser wenigen Zeilen sein soll.

Das Werk hat sich aus unscheinbaren Anfängen entwickelt: aus zerstreuten Aufsätzen wurde ein bescheidenes Buch; die 2. Aufl. war schon nach Umfang und Anordnung ein anderes Werk, welches in 4 stattlichen Bänden die schönsten Perlen deutscher Poesie nach den Dichtern alphabetisch geordnet vorführte. Auch die 3. Aufl. nennt sich eine vermehrte. Und mit Recht. Unermüdlich arbeitet der Verf. an der Erreichung des Zieles, eine einigermafsen erschöpfende Sammlung alles besten aus unserer poetischen Litteratur der Neuzeit zu geben, und so wächst ihm das Werk aus innerer Notwendigkeit augenscheinlich unter den Händen. So ist denn auch jetzt gleich am Anfang ein bisher schmerzlich Vermifster eingerückt, E. M. Arndt. Und der Prospektus eröffnet die Aussicht, dafs im weiteren Verlaufe des Werks auch Annette von Droste, M. Greif u. a. eine Stelle finden werden, die ihnen bis jetzt versagt war. Vielleicht erweitert sich unter der Arbeit des Verf.s Herz noch mehr; sollten nicht z. B. Leop. Stolberg (Felsenstrom), J. P. Hebel, Novalis, Tieck dieses Kreises würdig sein? Und dann, warum so sparsam beim Vater Arndt? Nur 4 Lieder! Es mag ja peinlich sein, unter dem reichen Schatz des Vortrefflichen auswählen zu sollen, aber dafs bei dieser Wahl das „Lied vom Feldmarschall", ein Lied, das Alte jung machen kann, die liebe Schuljugend aber zu elektrisieren pflegt, oder auch das Lied „Der Gott, der Eisen wachsen liefs" keine Gnade gefunden haben, bedaure ich doch herzlich.

Die neue Auflage nennt sich auch eine verbesserte, und wer diese 1. Lieferung mit der früheren Zeile für Zeile vergleicht, wird mit Vergnügen bestätigen, dafs sie es ist. Fast keine Seite des Kommentars ist ganz ohne Verbesserung geblieben: die Anordnung des Stoffs ist konsequenter durchgeführt, und vor allem ist der Ausdruck recht eigentlich „gefeilt". Und so wird denn diese Auflage hoffentlich auch den einzigen Vorwurf, den man dem Werke bisher mit Recht machte, dafs es nämlich die Akribie im Kleinen vermissen lasse, dafs es „zu nobel in Kleinigkeiten" sei, aus der Welt schaffen und so die Teilnahme, die es

gefunden, immer vollständiger verdienen. In der That wüfste ich nur wenige Kleinigkeiten zu rügen, welche trotz der grofsen Sorgfalt nicht ganz richtig gestellt sind. Als Geburtsjahr Arndts wird 1768 angegeben; sollte es nicht 1769 gewesen sein? Auch ist es nicht ganz richtig, dafs Arndt 10 Jahre in Greifswald gegelehrt habe (S. 9). S. 28 ist Görres zu lesen st. Görries, und daselbst hätte die Rektifizierung Kehreins doch endlich fallen sollen, da derselbe schon vor Leimbachs 1. Auflage die Sache (dafs der Geburtsort Brentanos Thal-Ehrenbreitstein sei) richtig gestellt hatte. Die Heranziehung des „edlen Herzog Leopold von Braunschweig" (S. 39) läfst sich ja durch Goethe und Herder rechtfertigen, ob aber bei dem mifslichen Stande der Sache vor der Kritik nicht hätte vermieden werden sollen, ein Mifsverständnis zu wecken und ein Vorurteil weiter zu pflanzen? S. 79 ist 1774 statt 1744 zu lesen.

Die Art der Behandlung ist die alte, sie ist zu bekannt und zu anerkannt, als dafs ich darüber ein Wort verlieren möchte. Dafs man aus Voreingenommenheit gegen den theologischen Standpunkt des Verfassers dieselbe tadelt und sogar unwürdige Späfse darüber macht, wie neulich geschehen, wird doch hoffentlich eine Seltenheit bleiben.

Und so wünschen wir denn dem Unternehmen einen fröhlichen Fortgang und die weiteste Verbreitung, auf dafs in immer weiteren Kreisen und besonders in der Schule die im Schwinden begriffene Freude am deutschen Liede neugeweckt und gefördert werde!

Metz. K. Schirmer.

---

A. Kaspar Schelle, Lehrgang der populären Astronomie und mathematischen Geographie für Gymnasien. II. verb. Auflage. Verlag von Jos. Kösel, Kempten, 1882. II und 114 S. M. 1,40.

Ein recht brauchbares Büchlein, bei dem nur der Titel Verwunderung erregt; denn auf dem Gymnasium sollen nun einmal wissenschaftliche Disziplinen nicht populär gelehrt werden. Das Wort verliert nicht seinen eigentümlichen Beigeschmack, wenn auch günstig gesinnte Kritiker einem so betitelten Buche die jetzt beliebte Empfehlung mitgeben: „populär im besten Sinne des Worts". Warum nicht einen ähnlich einfachen Titel wählen, wie die Schulausgabe der „astronomischen Geographie" von Martus führt? Denn das Schellesche Buch verfolgt einfach den Zweck, dem Schüler der oberen Gymnasialklassen als Lehr- und Übungsbuch zu dienen, und populär bedeutet in diesem Falle elementar. Die bildlichen Darstellungen halten allerdings einen Vergleich mit denen des eben genannten Werkes von Martus nicht aus, denn sie sind, wie es im Vorwort heifst, in der That „auf ein sehr bescheidenes Mafs beschränkt worden", ungenau oder unrichtig sind

sie jedoch nicht. Auch die Stoffauswahl zeigt das Bestreben des Verf.s, vorsichtig alle etwas ferner liegenden Gegenstände auszuscheiden, als ziemlich überflüssig an solchem Orte erscheinen nur die geschichtlichen Mitteilungen über Bildung und Erweiterung geographischer Vorstellungen, insofern sie die Entdeckungsfahrten und kolonialen Vorkommnisse der Neuzeit aufzählen, was weiter vorn (S. 22—30) an Geschichtlichem über die Entwicklung der Astronomie als Wissenschaft gesagt wird, hätte in diesem Falle ausgereicht. Der Wert dieses astronomischen Schulbuches liegt besonders in dem IV. Abschnitt, wo Zeitrechnung und Kalenderregeln klar und sehr fafslich behandelt sind, die dann folgenden Übungsaufgaben werden bis auf einige wenige mit Nutzen dem Schüler vorgelegt werden können.

Norden. E. Oehlmann.

---

Dr. A. Weiler, Privatdocent und Lehrer d. Math. in Zürich, Leitfaden d. math. Geographie. Für d. Unterr. a. Mittelschulen, sowie zum Selbststudium. Leipzig. Teubner 1881. VI und 98 S.

Auf einem wesentlich andern Standpunkte, als die Lehrbücher der mathematischen Geographie, welche wir in der letzten Zeit angezeigt haben, steht das obige Büchlein. Während Martus bemüht war, alle Resultate von dem Leser selbst an der Hand des Verf.s finden zu lassen, giebt sie H. Weiler unmittelbar, nur hier und da kurz dafür sprechende Gründe anführend. Zur Erklärung dieser Angaben benutzt er die einfachsten Sätze über die Linien auf der Kugel und einige leichte planimetrische Sätze. Zwar wird auch an einigen Stellen die sphärische Trigonometrie verwendet; doch würden diese von jemand, der damit nicht bekannt wäre, ohne Störung des Zusammenhanges leicht überschlagen werden können. Das Gegebene ist klar und richtig. Ob die Auswahl gerade überall die passende sei, möchten wir bezweifeln. So beschreibt der Verf. in 10 Paragraphen von den 65 des ganzen Buches die zur Beobachtung dienenden Instrumente, geht auf die Hypothese über die Entstehung des Sonnensystems, die Dauer desselben, die Verteilung, die Ortsveränderung der Fixsterne u. a. ein, giebt dagegen nicht einmal die genauen Beweise dafür, dafs die Erde von S. nach N., von O. nach W. gleichmäfsig gekrümmt, erwähnt nicht das Wort Parallaxe, und deutet nur in 5 Zeilen an, dafs man die Entfernung des Mondes aus einem Viereck finden könne. Auch manche andre schwierige Punkte, Praecession, Nutation, die der Verf. wohl besser ganz unerwähnt gelassen hätte, werden nur in wenigen Zeilen besprochen. — Dafs für die Bestimmung der Kimmtiefe und des Gesichtskreises der Cosinus wegen der Kleinheit des Winkels aus der Formel $\frac{r}{r+h}$ S. 13 u.

46 ganz ungeeignet ist, wird dem Verf. wohl bekannt sein. — Die Fallversuche hat Benzenberg 1802, nicht 1804 angestellt. — Die Anm. auf S. 15 dürfte leicht der falschen Auffassung Raum geben, als ob Ebbe und Flut, Gebirge und Hochebenen eine irgendwie nennenswerte Abweichung von der sphäroidalen Gestalt der Erdoberfläche bewirkten. Trefflich weist umgekehrt Martus nach, dafs selbst die höchsten Gebirge schon bei einer Entfernung von wenigen Erddurchmessern den Eindruck der Kugelgestalt auf einen Beobachter nicht stören würden und dafs selbst die gröfste gemessene Meerestiefe nur klein gegen die Wölbungshöhe sei.

Züllichau. Erler.

---

K. Noack, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Vierzehnte verbesserte Auflage. Berlin, 1882. Nikolaische Verlagsbuchhandlung. 169 S. 8. Pr. 1,60 Mk.

In der ersten Auflage des vorliegenden Buches vom Jahre 1872 hatte der Verfasser „in möglichster Kürze und Übersichtlichkeit den Stoff der Religionslehre", „welcher dem Gedächtnis eingeprägt werden soll", mit „Ausschlufs des dem mündlichen Verkehr anheimzugebenden erbaulichen Elementes" darbieten wollen. Schon im J. 1872 erlebte das Buch eine 2. Auflage, welche mit Berücksichtigung der Wünsche anderer vielfach verbessert erschien; als Beweis für die vielseitige Benutzung des Buches darf das Erscheinen einer 14. Auflage nach 10 Jahren seit seiner Entstehung angesehen werden. Auch diese letzte, verbesserte Auflage, welche sich von den vorigen auch durch die neue Orthographie unterscheidet, will dem Buche den „Charakter eines Repetitionsbuches" erhalten; es soll nicht „Lehr- und Erbauungsbuch" sein. Eben daraus erwuchs dem Verf. von Seiten derer, welche gerade in jenem erbaulichen Element eine Hauptaufgabe auch des Hülfsbuches erblickten, mancher Vorwurf, welchem der Verf. durch Verweisung auf seinen besonderen Zweck getrost hätte begegnen können. Es ist gewifs, dafs hier in „möglichster Kürze" das denkbar Mögliche geleistet ist, wenn auf 169 Seiten Bibelkunde (S. 1—53), Kirchengeschichte (S. 54—104), evangelische Glaubenslehre (S. 104—136), die wichtigsten Unterscheidungslehren (S. 136—138), eine Übersicht über die wichtigsten evangelischen Kirchenlieder (S. 138—142), das christliche Kirchenjahr (S. 142—144), die ökumenischen Glaubensbekenntnisse (S. 144—146), die Augsburgische Konfession mit deutscher Übersetzung (S. 146—166) und eine Tabelle zur biblischen und Kirchengeschichte (S. 167 f.) dargeboten wird. Geschickte Auswahl und knappe Darstellung suchte dies zu erreichen; ja, es würde eine noch gröfsere „Kürze" ermöglicht worden sein, wenn z. B. Excerpte aus dem neuen Testament (S. 40. 41) durch Verweisen

auf die betreffenden Stellen erspart worden wären. — Gewifs ist die rechte Auswahl des Stoffes ebenso schwierig wie die rechte Art seiner Behandlung; besonders wird es in einer Zeit, welche die Frage der Überbürdung der Schüler mit etwas zu grofsem Interesse behandelt, auch des Religionslehrers Aufgabe sein, scharf und bestimmt auszuscheiden, was unerläfslich erscheint für Glauben und Wissen in religiösen Dingen, ohne zu vergessen, dafs in den „oberen Klassen höherer Schulen" der religiöse Merkstoff in der Hauptsache vorausgesetzt werden darf, und dafs Schüler, welche unter dem Einflufs einer reichen Fülle wissenschaftlicher Erkenntnisse und Bestrebungen stehen, auch eine wissenschaftliche Begründung religiöser Wahrheiten verlangen werden. Unser Verfasser ist besonders in seiner „Bibelkunde", welche nicht viel mehr als Excerpt ist und wissenschaftliche Fragen lexikalischer, historischer, kritischer Art wenig oder gar nicht beachtet, jener Forderung doch etwas zu wenig nachgekommen. Nicht unpassend werden Luthers eigene Worte S. 11 gebraucht; hingegen sind Luthers „Tischreden" und „Briefe" (S. 19. 86) Quellen, welche einem Schüler nicht ohne weiteres zur Verfügung stehen, darum ist ein blofses Verweisen auf dieselben nicht gut thunlich (S. 86); sehr vereinzelt steht das Citat aus Tacitus S. 55. Zur Verdeutlichung der Geschichte des Neuen Testaments und der kirchengeschichtlichen Übersicht wird auf des Verf.s „Kirchengeschichtliches Lesebuch" verwiesen (S. 34. 44. 53. 55. 56. 59. 61. 63 u. ö.). Die evangelische Glaubenslehre (S. 104 f.) schliefst sich teilweise (S. 109. 110. 111. 116. 120) an die Artikel des Lutherischen Katechismus an mit Benutzung einer grofsen Zahl gut ausgewählter Schriftcitate. Beide Abschnitte, der historische wie der dogmatische, boten dem Verf. nur in betreff der Darstellung eine besondere Aufgabe; sachlich enthalten sie nichts Beachtenswertes, sofern sie sich durchaus an Gegebenes anschliefsen. Eine historische Kritik soll und darf gewifs nur mit der gröfsten Vorsicht vor Schülern gehandhabt werden; doch ist was Hyperkritik und kritischer Mutwille erzeugt sehr zu unterscheiden von dem, was aus Liebe zur Wahrheit hervorgegangen; deshalb glauben wir als Zeit der Romreise Luthers nicht mehr 1510 (S. 84), sondern mit Köstlin in Halle 1511 annehmen zu sollen. Alles übrige, auch das im Anhang Gegebene, ist zu billigen; nur im ersten Teil, der Bibelkunde, können wir mit einigen Bemerkungen nicht zurückhalten. Warum ist (S. 1) der Begriff „heilige Schrift" nur nach Ursprung und Inhalt erklärt? Nicht nur sachlich, sondern auch logisch notwendig mufste noch der Zweck erwähnt werden, welcher S. 5 angedeutet ist. S. 2 kann es irreführen, wenn es heifst, dafs „einige Abschnitte" im Alten Testament, also auch im Jeremia, aramäisch seien; im Jeremia steht nur ein einziger aramäischer Vers: 10, 11. S. 3 f. ist von verlorenen (aber doch sicher aus 1. Kor. 5, 9 und Kol. 4, 16 nach-

zuweisenden) Briefen des Neuen Testaments nichts gesagt, obwohl verloren gegangene Schriften des Alten Testaments beachtet werden. Durchaus unrichtig ist es, schlechthin zu sagen: die Sprache des Neuen Testaments sei die „griechische“ (S. 4). Das syrische Wort Peschito (S. 4), richtiger mit Arnold zu schreiben: Peschittho, wird weniger die „wortgetreue“ als die „einfache“ bedeuten. Hieronymus starb nicht bei, sondern in Bethlehem (S. 4), wenigstens zeigt eine nie angefochtene Tradition sein Grab sehr nahe der Geburtsgrotte Christi in Bethlehem. S. 6 könnten neben Sem auch Ham und Japhet erklärt werden. S. 7 ist in der Parenthese zu Morija nur Luthers Übersetzung hinzugefügt; besser stünde die richtige Übersetzung: (Ort des) „Gesehenwerdens“ d. i. Erscheinens „Jehovas“. Die nicht nach Luther gegebene Übersetzung von I. Mos. 49 (S. 8) ist sprachlich weniger zu billigen. Das in der Anmerkung S. 20 über die alphabetischen Psalmen Bemerkte wird man nicht ohne Kenntnis des Urtextes verstehen; ebenso kann S. 21 wohl die Überschrift von Psalm 22, aber nicht die von Psalm 9 ohne den Urtext verstanden werden. Nicht zu billigen ist (S. 21) die Erklärung des Ausdrucks „Stufenpsalmen“. S. 23 kann der Ausdruck „Fabel“ irreführen; auch kann man das Hohelied nicht ohne weiteres „dramatisches Gedicht“ nennen. Ungenau ist die Erklärung der Propheten durch „Begeisterte“ (S. 23). S. 33 wird die Bedeutung der Apokryphen unrichtig verstanden werden können, wenn gefolgert werden mufs, dafs sie deshalb so genannt würden, weil sie nicht mehr in den Kanon des Alten Testaments aufgenommen wurden. — Mögen diese Bemerkungen in einer folgenden Auflage, die wir dem Verfasser wünschen können, Beachtung finden. Die Ausstattung des Buches gereicht der Verlagsbuchhandlung zur Ehre; der Druck ist sauber und korrekt.

Dresden. Fr. Grundt.

---

**Bewegungsspiele im Freien zur Gesundung des Körpers und Erfrischung des Geistes. Von Dr. F. E. Clasen. Stuttgart 1882. 50 S. (Hausbücher No. 13.)**

Auch ohne das ungünstige Urteil, das Verf. in der Einleitung über den Wert des Schulturnens und der deutschen Jugendspiele fällt, als richtig anzuerkennen, wird man doch in diesem kleinen Werke, das die Beschreibung von 4 englischen Spielen, Croquet (Hammerball), Lawn-Tennis (Rasenball), Cricket (Thorball) und Fufsball, enthält, eine wertvolle Bereicherung unserer Jugendlitteratur erblicken. Für die Schüler der Gymnasien kommen nur die beiden letzteren in Frage, die sich seit etwa 5 Jahren namentlich in Nordwest-Deutschland schon in vielen Städten eingebürgert haben. Die vom Vert. gebotene Anweisung zum Spielen derselben zeichnet sich vor anderen in

zwei Beziehungen aus: einmal ist sie wirklich für Anfänger in den Spielen geschrieben und sucht selbst dem Verständnisse derer gerecht zu werden, die ohne jede Vorkenntnisse daran gehen, und zweitens bietet sie die Spiele nicht in ihrer sportsmäfsigen englischen Gestalt, sondern in derjenigen, in der sie sich, wie die Erfahrung bewiesen, auf deutschen Spielplätzen von deutschen Schülern in der ihnen zu Gebote stehenden beschränkten Zeit erlernen und üben lassen. Die beiden anderen Spiele sind mehr für den engeren Kreis der Familie bezw. für das heranwachsende weibliche Geschlecht zu empfehlen. Der billige Preis des mit einer Anzahl entsprechender Abbildungen ausgestatteten Büchleins ermöglicht auch den Schülern die Anschaffung desselben.

Braunschweig. K. Koch.

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. Neunter Band.*

Der neunte Band der Verhandlungen der preufsischen Direktoren-Versammlungen bringt uns den Bericht über die am 21., 22. und 23. Juli 1881 in Bonn stattgehabte erste Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz. Dieselbe ward von dem Oberpräsidenten der Provinz eröffnet, die Verhandlungen wurden von den vier Provinzialschulräten geleitet, es wohnten ihr als Ehrengäste bei drei in Ruhestand getretene frühere Leiter rheinischer Gymnasiallehranstalten und eine grofse Zahl von Mitgliedern der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission. Vertreten waren 29 Gymnasien, 10 Realschulen 1. Ordn., 3 Realschulen 2. Ordn., 11 Progymnasien, 11 höhere Bürgerschulen und eine anderweitige höhere Schule. Ein Gymnasialdirektor war durch Familienverhältnisse am Erscheinen verhindert. Der Beitritt von 8 Anstalten war noch nicht zu erreichen, da die Patronate den auf sie entfallenden Beitrag zu den Kosten der Konferenz nicht übernahmen. Die Hinzuziehung der Gewerbeschulen steht, wie man hofft, noch bevor. Erfolgt er, so ist für eine möglichst grofse Mannigfaltigkeit der auf der Konferenz vertretenen Schulen gesorgt.

Die Versammlung beschäftigte sich zuerst mit der Frage, welche Mittel die Schule besitze, um den Wahrheitssinn ihrer Zöglinge zu erwecken und zu kräftigen, durch welche Mifsgriffe der Pädagogik und Didaxis die Schule die Verkümmerung dieser Seite ihrer erziehlichen Aufgabe verschulde. Bei der Verhandlung über diese These wurden folgende Thesen angenommen: 1. Die Pflege des Wahrheitssinnes ist eine wichtige und dringende Aufgabe an unseren höheren Lehranstalten. 2. Für die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend ist die Schule nicht allein verantwortlich. 3. Die Massenerziehung der Schule erschwert die Entwickelung des Wahrheitssinnes. 4. Lieblose Strenge und Übermafs im Mifstrauen, sowie anderseits laxe Disziplin fördern die Unwahrhaftigkeit unter den Schülern. 5. Ein übereiltes und ungeschicktes Verfahren bei Untersuchung von Schulvergehen bringt die Wahrheitsliebe in Gefahr. 6. Bei der Übermittelung von Strafzetteln durch die Schüler selbst ist grofse Vorsicht notwendig. 7. Es giebt Fälle, in denen ein Schüler, welcher sich weigert, auf ausdrückliche Aufforderung über Mitschuldige Auskunft zu geben, aus der Anstalt zu entfernen ist. 8. Es ist zulässig, eine ganze Klasse oder Mehrheit von Schülern zu bestrafen, sofern eine Mitschuld der zu Bestrafenden im pädagogischen Sinne anzunehmen ist. 9. Durch alle unzutreffenden Urteile über Verhalten und Leistungen der

Schüler wird das Vertrauensverhältnis und damit die Bereitwilligkeit zur Wahrhaftigkeit erschüttert. 11. Grofse Gefahr erwächst der Wahrhaftigkeit durch ein übles Vorbild des Lehrers, wie es sich namentlich in Vertuschung eigener Unvollkommenheit oder Versäumnis, sowie in Erzeugung günstigen Scheines mitunter darbietet. 11. Die wirksamsten Mittel der Erziehung zur Wahrhaftigkeit sind: Das Vertrauen, welches die Persönlichkeit des Lehrers dem Schüler einflöfst. — Die Gewöhnung an Gehorsam und geregelte Thätigkeit. Bei dieser Gewöhnung darf die Schule nicht aufser Acht lassen, dafs der Wahrheitssinn auch im Zusammenhang steht mit jugendlicher Frische, unbefangener Daseinslust, Mut und Selbstvertrauen, und ebenso hat sie der Jugend dasjenige Mafs von Freiheit voll zu wahren, welches die unabweisbaren Anforderungen der individuellen Zucht einerseits und der Massenerziehung anderseits gestatten. — Weckung des wahren Ehrgefühls und eines guten Klassengeistes. — Das Bestreben der Schule, durch angemessenste Lehrweise auf jedem Unterrichtsgebiete bei den Schülern das Bedürfnis und Vermögen gegenständlich treuer, klarer und zusammenhängender Erkenntnis zu steigern und durch das Beispiel und sorgsam korrigierende Verfahren des Lehrers die Schüler an mafshaltenden, phrasenfreien und dem Inhalt ihres Erkennens und Fühlens möglichst treu entsprechenden Ausdruck in allen ihren mündlichen und schriftlichen Äufserungen zu gewöhnen. — Die im Unterricht überhaupt sich darbietenden idealen, sittlich veredelnden Momente. Von gröfster Bedeutung ist in dieser Beziehung der Religionsunterricht, verbunden mit der Pflege sittlich-religiöser Gesinnung im Gesamtleben der Schule. — Eindringliche Ermahnung bei besonderen Veranlassungen. — In dem Doppelleben in Schule und Haus sind die allermeisten Anlässe zur Unwahrhaftigkeit der Schüler zu suchen. Aus dieser Wahrnehmung erwächst der Schule die Pflicht, behufs Erziehung der Schüler zur Wahrhaftigkeit, die Pflege eines regen Verkehrs zwischen Schule und Haus als eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu betrachten. 12. Von allen Fällen, in welchen Unwahrhaftigkeit des Schülers in erheblichem Mafse zu Tage tritt, sind die Eltern in Kenntnis zu setzen. 13. Ein förmliches Versprechen der Straflosigkeit darf nicht gegeben werden, um den Lügner zum Geständnis zu bewegen. 14. Es ist nicht ratsam, den Lügner zu der öffentlichen Erklärung vor seinen Mitschülern zu nötigen, dafs er die Unwahrheit gesagt habe. Es ist bedenklich, von dem eines Vergehens überführten Schüler äufsere Zeichen von Reue, wie die Bitte um Verzeihung, zu fordern. 15. Mafsvolle Körperstrafen gegen unverschämte Lügner sind in den unteren Klassen nicht auszuschliefsen. 16. Nichtversetzung in eine höhere Klasse als Strafe der Lüge ist nicht zu rechtfertigen. 17. Der beim heranreifenden Schüler sich eventuell regende (wissenschaftliche) Zweifel darf nicht als unwillkommen behandelt werden, um so weniger als das gemeinsame Suchen nach Erkenntnis das wertvollste Band zwischen Lehrer und Schüler zu bilden vermag. 18. Es mufs durchaus vermieden werden, dafs der Schüler das Gefühl erhalte, im Religions- und naturwissenschaftlichen Unterricht zweierlei Wahrheit als wahr annehmen zu sollen. 19. Besonders im Unterricht der oberen Klassen ist dem Lehrer Objektivität in Darstellung der historischen Gegensätze und besonnenes Mafshalten zu empfehlen. Übertriebene Verehrung der eigenen Nation ist ebenso zu vermeiden wie unbegründete Verachtung fremden Volkswertes. 20. Auf der-

selben Stufe kann eine gelegentliche kritische Anregung als der Entwickelung des Wahrheitssinnes mindestens ebenso zuträglich gelten, wie eine prinzipiell positivistische Lehrweise. Selbst beim (evangelischen) Religionsunterricht ist ein die wissenschaftliche Kritik nicht perhorreszierender und tolerante Objektivität pflegender Geist als der wertvollste für die Entwickelung des Wahrheitssinnes anzusehen.

An zweiter Stelle kam die Frage zur Verhandlung, ob der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfnis sei und im Bejahungsfalle, wie derselbe mit Rücksicht auf die mannichfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmäfsigsten zu behandeln sein werde. Es wurden folgende Thesen angenommen: 1. Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewufstsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen. Hierbei führt sie auch in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie ein. 2. Der Unterricht in der philos. Prop. ist ein unabweisliches Bedürfnis an den zu akademischen Studien vorbereitenden höhern Lehranstalten. 3. Der Unterricht in der philos. Prop. bedarf zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden. 4. Der philosophisch propädeutische Unterricht umfafst die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie. (Der Antragsteller meint, die Logik habe von psychologischen Vorkenntnissen auszugehen, eine Meinung, die wir entschieden bestreiten. Dafs eine „Einleitung in die Philosophie", welche das Bedürfnis des philosophischen Denkens erregen soll, ganz unberücksichtigt geblieben ist, müssen wir bedauern. Der Schlufs des Gruhlschen Antrags zu These 1 hätte nicht unbeachtet bleiben sollen.) 5. Auch innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den neu vorzulegenden Wissensstoff möglichst beschränken. 6. Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benutzen als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens. 7. Ob der Lehrer seinen Schülern einen Leitfaden empfehlen will und welchen, kann seinem Ermessen überlassen werden. 8. Im allgemeinen genügen für den abgesonderten Unterricht in der phil. Prop. je 2 Stunden in je 12 Wochen auf Unter- und Oberprima, etwa zu Anfang des zweiten Semesters. (Diese These wurde ohne Diskussion angenommen.) 9. Bei der gegenwärtigen Organisation unserer höheren Schulen mufs diese Stunden der deutsche Unterricht abgeben. 10. Für die volle facultas docendi im Deutschen ist der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philos. Prop. zu fordern.

Für den dritten Gegenstand der Verhandlung waren folgende Fragen gestellt: Zu welchen Bemerkungen giebt eine Prüfung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts sowohl in Bezug auf das Lehrverfahren als auch hinsichtlich der Wahl des Lehrstoffes Anlafs? Wie ist der letztere für die einzelnen Stufen höherer Lehranstalten am zweckmäfsigsten zu gliedern, und welche Teile müssen, um das Gedächtnis der Schüler nicht im Übermafse zu belasten, um gröfsern Raum für das Bedeutendste und Lehrreichste zu schaffen, völlig ausgeschieden oder doch nur summarisch behandelt werden? Die angenommenen Thesen lauten: 1. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines in der Hauptsache

freien Lehrvortrags. 2. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines Lehrbuchs. 3. Der Vortrag des Lehrers ist das erste, das Buch das zweite. 4. Dem Geschichtsunterricht ist auf allen Stufen der elementare Charakter zu erhalten. 5. Der historische Unterricht der Prima hat, ohne die ihm gestellte Aufgabe zu schädigen, für die Befestigung und Vertiefung der in den früheren Klassen erworbenen Kenntnisse zu sorgen. 6. Die gegenwärtig übliche Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs, nach welcher die erste Behandlung desselben in Quarta und Tertia, die tiefer gehende in Sekunda und Prima erfolgt, ist beizubehalten. 7. Die Forderung einer universalhistorischen Behandlung des geschichtlichen Unterrichts auf der obersten Stufe ist so zu verstehen, dafs der Unterricht bei der Klarlegung des Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung auch auf diejenigen Völker Rücksicht nimmt, welche seitwärts des von der Erzählung verfolgten Hauptstromes der Begebenheiten liegen, damit auf diese Weise die Schüler eine Kenntnis der Vorbedingungen erhalten, durch welche das Auftreten bedeutender Ereignisse veranlafst wird. — Die Forderung der universalhistorischen Behandlung des Geschichtsunterrichts ist keineswegs so aufzufassen, als werde dadurch Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. (Nicht alle Punkte, in Beziehung auf welche der Geschichtsunterricht noch immer ein pädagogisches Problem ist, kommen in diesen Thesen zur Geltung.)

Die Beratung über das vierte Thema, der lateinische Unterricht auf Realschulen, wurde wegen der knapp zugemessenen Zeit ausgesetzt.

Das Thema der fünften Verhandlung war: Es empfiehlt sich, dafs in dem Censurwesen sämtlicher höherer Lehranstalten der Rheinprovinz ein übereinstimmendes Verfahren geübt werde. Wie ist dasselbe zu gestalten? Es wurden folgende Thesen angenommen: 1. In allen Klassen werden jährlich dreimal volle Censuren an alle Schüler erteilt und zwar vor den Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und vor den Osterferien. 2. Die gemeinsamen Prädikate werden in einer unter dem Vorsitze des Direktors abzuhaltenden Censurkonferenz ermittelt und eingetragen. Zu dieser Konferenz müssen die Lehrer der betreffenden Klasse, können die anderen Lehrer der Anstalt zugezogen werden. An kleineren Anstalten findet die Censurkonferenz in der Regel unter Teilnahme aller Lehrer der Anstalt statt. 3. Jeder Lehrer trägt die Prädikate für seine Unterrichtsfächer selbst ein und übernimmt damit an erster Stelle die Verantwortung für die von ihm abgegebenen Prädikate. 4. Dem Direktor steht das Recht zu, nach sorgfältiger und genauer Prüfung an einzelnen Prädikaten Änderungen vorzunehmen. 5. Tadelnde Prädikate dürfen nur unter Beifügung einer Begründung oder mit Bezugnahme auf eine bereits an die Eltern ergangene Mitteilung gegeben werden. 6. In wie weit die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen hat, stellt jede Anstalt nach ihrem eigenen Bedürfnis fest. 7. Zur Beurteilung der Leistungen sind fünf Prädikate in Anwendung zu bringen: 1. Recht gut. 2. Gut. 3. Genügend. 4. Mangelhaft. 5. Ungenügend.

H. Kern.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Eine Reihe von Hülfsmitteln für die Propädeutik der Philosophie in den Gymnasien.

Die amtlichen preufsischen Lehrpläne vom 31. März 1882 sagen nach einer wohlbemessenen Anerkennung der philosophischen Propädeutik auf S. 19 dennoch: „Die Befähigung zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht ist verhältnismäfsig so selten, dafs sich nicht verlangen oder erreichen läfst, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden. Daher wird die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes der Erwägung des einzelnen Direktors mit den dazu geneigten und durch ihre Studien vorbereiteten Lehrern zu überlassen sei .... Erwähnt wird der Gegenstand an dieser Stellen (beim Deutschen), weil am häufigsten und natürlichsten der Lehrer des Deutschen in der obersten Klasse diesen Gegenstand übernehmen wird; im Interesse sowohl des Deutschen, als des philosophisch-propädeutischen Unterrichts ist es wünschenswert, dafs Lehrer des Deutschen die Befähigung für den letzteren Unterricht erwerben".

In Übereinstimmung damit heifst es in der Entlassungsordnung S. 16 in Bezug auf das Entlassungszeugnis, es solle auch ein Urteil über den Erfolg des propädeutischen Unterrichts beigefügt werden, *wenn* die philosophische Propädeutik an einem Gymnasium gelehrt werde.

Die Stellung des propädeutischen Unterrichts ist somit gegen früher etwas beeinträchtigt. Die Menschennatur ist einmal so, dafs sie bei der Herabsetzung eines pflichtmäfsigen Unterrichts zu einem fakultativen leicht Anlafs nimmt, auch ihre Wertvorstellung und ihren Eifer zu verringern. Indes wie sich trotz einer ähnlichen, im Jahre 1856 herbeigeführten Lage dieser Disziplin das Interesse für den Gegenstand dennoch wieder kräftig geregt hat, so wird es auch wohl jetzt nicht zu besorgen sein, dafs in *weiten*

Kreisen die Teilnahme für die Propädeutik infolge des neuen Lehrplanes abnimmt. Es läfst sich vielleicht eher hoffen, dafs der moralische Hebel, der in der Freiwilligkeit liegt, überwiegend heilsam wirken werde.

Es ist übrigens vielleicht interessant zu vergleichen, dafs die Behörde in der Begründung ihrer Anordnung auf die Seltenheit wirklicher Befähigung zu diesem Unterricht nicht blofs mit dem Gutachten des Geh.-R. Landfermann, das im Jahre 1855 in dieser Zeitschrift stand und auch separat abgedruckt ist (Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen u. s. w.) in Übereinstimmung ist, sondern auch mit einer der Thesen, die auf der Rheinischen Direktorenkonferenz von 1881 (Protokolle S. 95) der Referent und Korreferent in Bezug auf systematische Propädeutik gestellt hatten: „Da das Gedeihen des propädeutischen Unterrichts in ganz besonderem Mafse von der wissenschaftlichen und didaktischen Befähigung des Lehrers bedingt ist, so kann es einzelnen Gymnasien auf Antrag der Direktion von der vorgesetzten Aufsichtsbehörde gestattet werden, diesen Unterricht bis auf weiteres ausfallen zu lassen". Nach dieser Fassung war offenbar das Ausfallenlassen nur eine Ausnahme, ganz im Sinne der vorangehenden Thesen, die den Unterricht in der Propädeutik sehr betonen. Aber so grofs war die Teilnahme der zahlreich versammelten Direktoren für diese Disziplin, dafs die eben mitgeteilte These abgelehnt wurde. Ohne die Schwierigkeit des Gegenstandes zu verkennen, zog man es doch vor, anzunehmen, dafs jedes Gymnasium (und jedes Realgymnasium) wohl die Kräfte finden werde, die erforderlich seien. Ich denke, es ist eine ehrenwerte Tapferkeit, wenn die Hindernisse auf dem Wege zum Ziel so gering geachtet werden.

Wie die Sache aber auch werden möge, ein Lebensinteresse der Gymnasien steht nicht auf dem Spiel. Und wenn man von irgend einem Gegenstand sagen kann, er stehe weniger unter dem Einflufs der Behörde, als unter dem Einflufs der Zeit, so ist es der unsrige. Wenn die Teilnahme der Gebildeten an den philosophischen Arbeiten so wächst, wie in den letzten 15 Jahren, so wird die Rückwirkung dieser Teilnahme, die sich auch auf den Universitäten bemerklich macht, auch in den Gymnasien wohl zu spüren sein. Ob die einzelnen Brocken aus der formalen Logik, auf die manche Lehrer für die Disposition der deutschen Aufsätze sehr grofsen Wert legen, dabei profitieren werden, ist vielleicht unsicher; aber es wird dem heranwachsenden Schüler eine bleibende Anschauung zu teil werden von einem Trieb nach idealer Synopsis, die das Vereinzelte der Erkenntnis in seinen Gründen und Folgen in innere Beziehungen bringt, und Gewöhnungen werden sich in eben diesem Schüler bilden, das, was ihm seine Erfahrung bietet, nur als Ausgangspunkte bewufster Überlegungen zu benutzen, wie sie im allgemeinen die Philosophie charakterisieren.

Auf einen spezielleren Punkt scheint sich dabei die Aufmerksamkeit mehr und mehr zu lenken.

Einmal schon hat sich in dem ersten Teil unseres Jahrhunderts eine gewisse nationale Einheit des deutschen Philosophierens gezeigt; fast alle zog es „zu dem grofsen Kreise jener Ansichten, die durch Fichte, Schelling und Hegel sich mehr zu einer charakteristischen Art der Bildung, als zu einem geschlossenen Lehrsystem entwickelt hatten." Und als diese Gemeinsamkeit gesprengt war, ergab sich vorläufig wieder eine neue formale Einheit in der Naturforschung. Wie Dubois-Reymond schön sagt, war die Methode der Induktion diese Einheit, eine Methode, „von der es so schwer hält, den Aufsenstehenden als von einer besondern Methode eine Vorstellung zu geben, weil sie genau genommen nichts ist, als der auf die jedesmalige Aufgabe angewendete gesunde Menschenverstand." Das ist so bekannt, dafs man nicht dabei zu verweilen braucht. Eben so wenig ist es nötig darauf hinzuweisen, wie im Verlauf dieser Forschung nicht blofs der anfängliche Übermut durch Kritik gemäfsigt wurde, sondern auch diese ganze Sphäre des mechanischen Lebens als die untergeordnete erschien neben der eigentlich menschlichen, in der es unmittelbares Erleben, ein Gefühl der Werte und Ideale giebt. Wie gesagt, dies brauchen wir nicht weiter auszuführen. Dagegen würde es einer umsichtigen litterarischen Darlegung bedürfen, zu der wir hier nicht berufen sind, um zu zeigen, dafs sich auf Grund dieser Entwicklung wieder eine gröfsere Übereinstimmung des philosophischen Denkens in Deutschland entwickelt. Gewifs sind wir am wenigsten geneigt, uns in Deutschland von aufsen her eine Richtung des inhaltlichen Elements in der Philosophie aufnötigen zu lassen; desto erfreulicher ist es, wenn ungesucht und in freier Arbeit sich eine Annäherung der Anschauungen unter den Philosophen ergiebt.

Alles dies könnte nun für die Schule und ihre philosophische Propädeutik gleichgültig erscheinen. Es giebt solche, die von diesem Unterricht nur eine formale Bildung und Gewandtheit zu erzielen verlangen, weshalb sie denn auch die Logik so sehr begünstigen. Die Geschichte der Didaktik weist ähnliche Erscheinungen nach, wie wenn Pestalozzi und einige seiner Jünger ausdrücklich für gleichgültig erklärten, ob Anschauungsübungen an einem Dintenkrug, an dem Loch einer Tapete, oder vielmehr an einem inhaltsvollen Gegenstande angestellt würden, und wie eine gewisse Gesellschaft Latein trieb, nicht um in das antike Kultur- und Sprachleben einzudringen, sondern um die Gewandtheit des Denkens und Sprechens zu gewinnen, die in diplomatischen, litterarischen und kirchlichen Klopffechtereien zum Siege führen könnte. Wer nun bei aller Achtung dieser Gewandtheit und formalen Beherrschung des Stoffes noch mehr will, wer den Verkehr mit der Jugend nicht darauf beschränkt, gleichgültige Mittel zu

beschaffen für zufällige Zwecke der ungewissen Zukunft, wer z. B., um mit Herbart zu reden, eine Charakterstärke der Sittlichkeit an den Zöglingen erstrebt, dem wird es auch in der philosophischen Bildung der reiferen Zöglinge erfreulich sein, wenn ihm in der nationalen Kultur eine gewisse weithin anerkannte philosophische Überzeugung entgegentritt, der er sich eben darum mit mehr Zuversicht anschliefsen kann, weil sie kein isoliertes System ist, das irgend ein originaler Denker geschaffen, sondern eine „charakteristische Art der Bildung", wie sie in der Nation lebt. Er kann dann desto eher hoffen, dafs seine Arbeit mit dazu helfen werde, in dem Zögling eine Lebensanschauung zu pflanzen, die auch im weitern Verlauf des Lebens nicht ganz ohne Entwicklung bleibe. Denn das mufs Lehrer und Zögling wissen, dafs dem, was er aus der Schule entnimmt, noch manche Veränderung bevorsteht; aber diese Veränderung braucht keine Zerstörung zu sein, und sie braucht es auf dem Gebiete der idealen Bildung ebensowenig zu sein, als auf dem der realistischen.

Wenn wir daher auch nirgend dem Prinzip absolut beipflichten, dafs die Schule nur das unzweifelhaft Anerkannte lehren dürfe, so ist es doch jedenfalls richtig, dafs es am heilsamsten ist, wenn das, was der Lehrer sich zu lehren gedrungen fühlt, in genügender Harmonie mit den Resultaten der nationalen Bildungsarbeit steht, immer unter der mehrfach erwähnten Voraussetzung, dafs es sich auch in der philosophischen Propädeutik um mehr handelt, als um einige schulmäfsige Trivialitäten der formalen Logik.

Hiermit glaube ich für die meisten Leser deutlich genug gesagt zu haben, weshalb ich hier auf einige Schriften Lotzes als auf Hülfsmittel für den propädeutischen Unterricht aufmerksam machen möchte. Seit einem Jahre ist uns Lotze entrissen. Nicht unerwartet hat sich seitdem deutlich gezeigt, wie tief sein Einflufs schon in die Nation gedrungen ist. Man wird mir die Belege dafür hier erlassen. Auch wie sich diese wachsende Zustimmung zu Lotzes Schriften und Anschauungen etwa erklärt, wird man lieber bei Hugo Sommer (Preufs. Jahrbücher), bei Edm. Pfleiderer, R. Seydel nachlesen wollen, als an dieser Stelle. Es ist aber gestattet zu berichten, wie Prof. Rehnisch in Göttingen, der langjährige Freund Lotzes, den Verehrern des Verstorbenen eine Art Ersatz geschaffen hat für die nunmehr vereitelte Hoffnung auf den Band, mit welchem Lotze sein grofses Werk abzuschliefsen gedachte. Er hat sich entschlossen, die Diktate Lotzes zu veröffentlichen, wie sie in der letzten Zeit den Studierenden gegeben wurden. Denn so ist es Göttinger Sitte, dafs der Professor einen Abschnitt frei vorträgt und dann das Wesentliche des Vortrags diktiert. So ist denn bei Lotzes Verleger, Herrn S. Hirzel, erschienen:

1) Grundzüge der Psychologie. Diktate aus den Vorlesungen

von H. Lotze. 100 S.; dann in gleicher Ausstattung 2) die Grundzüge der praktischen Philosophie (Ethik) und 3) Grundzüge der Religionsphilosophie (102 S.). Es werden in gleicher Weise noch im Laufe des Jahres erscheinen: Logik und Encyklopädie der Philosophie, ferner Metaphysik, Naturphilosophie, Ästhetik und endlich Geschichte der deutschen Philosophie seit Kant.

Es ist aufserdem noch zu erwähnen, dafs das Juniheft von „Nord und Süd" (Breslau, Schottlaender) aus dem Nachlafs Lotzes einen gröfsern Aufsatz „die Prinzipien der Ethik" enthält, der in lehrreicher Weise den gewöhnlich behutsam umgangenen schwierigsten Teil der Disziplin kritisch erörtert.

Wer nun noch gar nicht mit Lotze bekannt ist, wird die Diktate vielleicht nicht völlig verständlich finden. Wer aber sich z. B. in den Mikrokosmus hineingelesen hat, wird mit grofser Befriedigung den knappen, aber wohl überlegten Ausdruck zum Teil durchsichtiger finden, als jene schönere Darstellung. Besonders ist dies von der Ethik und Religionsphilosophie zu sagen, Disziplinen, über welche sich Lotze in seinen Schriften nicht in vollständigem Zusammenhange ausgesprochen hatte.

Ich habe vor vielen Jahren in dieser Zeitschrift nach dem Vorgange guter Autoritäten die Ethik als einen Teil der philosophischen Propädeutik in Erinnerung gebracht und nicht blofs im allgemeinen, sondern an einem Beispiel gezeigt, wie sich die wesentlichsten ethischen Begriffe schulmäfsig behandeln liefsen. Bisher habe ich diese Ansicht, der ich auch in meiner „Propädeutik" Ausdruck gegeben habe, nicht aufzugeben Veranlassung gehabt. Wer sich für die Kontroverse interessiert, wird leicht das pro und contra aus den Verhandlungen der Rhein. Direktoren-Konferenz von 1881 und sonst entnehmen. Vielleicht wird sich die Ablehnung der Ethik in dem philosophischen Unterricht noch lange den Lehrern und Behörden aus verschiedenen Gründen empfehlen. Aber das Gute wird die Veröffentlichung der Grundzüge Lotzes doch haben, dafs vielen, die von den gewöhnlichen Fassungen der theologischen oder philosophischen Ethik herkommen, doch ein Bild einer sittlichen Lebensansicht entgegentritt, das die ganze Fülle der Lebensinteressen vorführt, überall bis in die Ausläufer der Politik und Volkswirtschaft durchsichtig und auf der Höhe der Wissenschaft stehend. Und für den, der Lotze sonst kennt, wird dazu kommen, dafs die Ethik ihm eine grofse Menge von philosophischen Gedanken, die sonst gern auseinander fallen, in befriedigender Weise verbindet, so dafs der Nutzen, den er von einer solchen systematischen Verbindung des Vielen hat, nicht abhängt von dem Umstande, ob er im Unterricht von diesen Materien Gebrauch machen will und darf.

Und diesen Gedanken brauchen wir nur zu Ende zu denken, um zu finden, dafs die Veröffentlichung jener Diktate für unsern Stand überhaupt eine dankenswerte That ist. Von der einen Seite

befürchtet man, der preufsische Oberlehrer, genötigt alles mögliche zu lehren, werde oberflächlich werden und geneigt, sich aus dem ersten besten Fachlexikon zu belehren. Soweit das hierin angedeutete Übel auf mehr als Phantasie beruht, sind vertiefte philosophische Studien das Heilmittel, das noch anschlägt, wenn andere zu spät kommen. Auf der andern Seite warnt uns das Wohlwollen der Behörden, uns nicht in die Teilung der wissenschaftlichen Arbeit so tief einzulassen, dafs unser pädagogischer Blick sich nicht mehr zurückfindet zu den so einfachen Bedürfnissen der täglichen Arbeit. Hier kommt uns wieder das in Rede stehende Unternehmen zu gute, und zumal bei dem Zustande unsrer wissenschaftlichen pädagogischen Litteratur, die noch immer zwischen Anweisung ohne Wissenschaft und Wissenschaft ohne Anweisung schwankt, ist es eine wohlthuende Erfahrung, wie uns jene Lotzeschen Diktate fern von blofs gemachten abstrusen Erörterungen immer nahe halten bei den Fragen des wirklichen Lebens, die uns alle einmal quälen oder gequält haben, welcher Beruf uns auch zugefallen ist. Auf die besonders praktisch eingreifende Religionsphilosophie möchte ich darum vor allem aufmerksam machen, weniger die Theologen, die sich ohnehin schon für Lotze interessieren, als die Nichttheologen in unserm Stande, die gern selbst zusehen, in welchem Mafse sich unser alter Glaube mit gründlichem weltlichen und geschulten Denken verträgt. Und dieses Bedürfnis wird, wie es scheint, noch immer lebhaft empfunden.

Saarbrücken. W. Hollenberg.

## Randglossen
## zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie.

### 1. Artikel.

Die fünfte unter Mitwirkung von Ernst Windisch umgearbeitete Auflage der „Grundzüge" von Georg Curtius beweist einen neuen Fortschritt, den das gediegene Buch gemacht hat. Die festere Gestaltung, welche der an sich stattliche Band mit dieser Auflage gewonnen hat, möchte kaum noch einen Anbau vertragen. So wohl erwogen und bis ins Kleinste genau gefügt ist das Ganze. Einen weisen Plan wird man besonders in der Anordnung und dem Aufbau der 664 Nummern entdecken, welche jede Wurzel oder Stammsilbe in alle verwandten Sprachen hinein, in die beiden klassischen ebenso wie in die anderen indogermanischen verfolgen. Es wird kaum ein sprachliches Werk geben, das reichhaltiger ausgestattet ist und bei allem Reichtum mit dem Raume doch so musterhaft haushält. Denn jeder Nummer ist ja auch noch ein Kommentar in kleinerem Druck beigegeben, welcher die ausreichend vollständige Begründung des gegebenen Resultates enthält.

Und was sollen da Randglossen? wird man fragen. Ich möchte mit den Worten des verehrten Verfassers S. VIII antworten: „Die am meisten vernachlässigte Seite der etymologischen Forschung bleibt die Bedeutungslehre, also gerade die Seite, welche der klassischen Philologie am nächsten liegt . . . für den Bedeutungswandel in weiterem Umfange Gesichtspunkte zu gewinnen, das sind Aufgaben, zu denen sich, so scheint es, die jetzige Generation am wenigsten hingezogen fühlt.“ Wir greifen wohl zu den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung, wo es sich darum handelt, eine Form, besonders einen Metaplasmus, dem Verständnis und Gedächtnis des Schülers anzupassen, wie die Akkusative *βασιλέᾱ* und *βασιλῆα*, die Genetive *βασιλέως* und *βασιλῆος*. Dafs auch die lexikalische Seite vieler Worte erst durch diese Studien die notwendige Beleuchtung erhält, daran denken die wenigsten, und doch trifft der Vorwurf, den uns der grofse Gelehrte mit den angezogenen Worten macht, gerade diese Seite, auf welche vielleicht, wo es sich um Verwertung dieser Studien für die Schule handelt, sogar der Schwerpunkt zu legen ist. Es ist der Zweck dieser Bemerkungen, die Aufmerksamkeit der Herren Kollegen eben hierauf zu lenken.

Vielleicht ist es vielen schon ähnlich gegangen. Das Wörterbuch läfst uns, indem wir nach der passenden, meist nach der Grundbedeutung eines Ausdruckes fragen, so oft im Stiche, besonders das lateinische, für das es an einer ausreichenden etymologischen Begründung ja noch fehlt. Es giebt aber kein glücklicheres, den Forschungstrieb des Sprachgelehrten ehrenderes Zusammentreffen, als wenn wir auf dem Wege der philologischen Interpretation zu demselben Resultate gelangen, wie auf dem Wege der vergleichenden Sprachforschung; haben wir doch so von zwei entgegengesetzten Richtungen ausgehend sicher das Richtige gefunden. Nur leider wird mit der etymologischen Funktion eines Wortes noch zu wenig gerechnet. Das ist, so sehr sie sich auch in Verborgenheit verschliefst, doch wohl eine berechtigte Klage des Etymologen.

Es ist nun, schon um zu zeigen, dafs die Sache doch nicht ganz so schlimm ist, wie sie aussieht, meine Absicht, alle die Fälle, in denen ich die letzten Jahre bei der Lektüre der alten Klassiker und zumal der Dichter auf die Resultate dieser Forschung hinübergreifen konnte und mufste, nach den erwähnten Nummern hier aufzureihen. Wenn dabei mehr lateinische Citate folgen als griechische, so kommt es zum Teil daher, dafs der Unterzeichnete bis jetzt vorwiegend zum lateinischen Unterrichte herangezogen worden ist. Was ich immer am schmerzlichsten vermifst habe, war die Lektüre der griechischen Dichter.

Hoffentlich begleitet mich bei meiner Arbeit, die eben nur in der praktischen Verwertung der sprachvergleichenden etymologischen Forschung besteht, das Interesse des geneigten Lesers,

sollte es sich auch nur darum handeln, zur Diskussion schwieriger Fragen anzuregen, die ja von jener Seite so dringend gewünscht wird.

Nr. 7. Im sechsten Buche der Äneide erzählt uns bekanntlich Virgil die Höllenfahrt seines Helden. Nachdem ihn mit der Sibylle von Cumä Charon glücklich übergesetzt hat, zeigt sie ihm auf dem Wege zum Elysium links den Abgrund des Tartarus. Hier, sagt sie, ist die Stelle, wo sich der Weg nach beiden Seiten teilt: der rechts auf die Burg des grofsen Dis gerichtet ist, auf dem haben wir zu gehen; hingegen löst (entfesselt) der links die Strafen der Übelthäter und führt zum sündigen Tartarus (V. 542): *at laeva malorum Exercet poenas et ad impia Tartara mittit.* *Poenas* ist metaphorisch für *verbera* oder *flagellum* gesagt. Dem Dichter schwebt schon hier das Bild der rächenden Tisiphone vor, von der es 570 heifst: Sogleich schwingt, eine Rächerin des Missethäters, mit der Peitsche gegürtet, Tisiphone diese, indem sie auf ihn lofsspringt u. s. w. Heifst *arcere* „einschliefsen, verwahren", *arca* „Kiste, Verschlufs" u. s. w., so sucht man *exercere* „frei machen, losmachen" in dieser Bedeutung immer noch vergebens. Wir erwarten, wie auch Wagner interpretiert: *poenae exercentur*; vgl. *solvere poenas* bei Sallust u. a.

Nr. 15. Wie nahe lat. *decet* an griech. *δοκεῖ* heranstreift, kann eine Stelle zeigen, wie Plaut. Cap. 966. Obgleich Stalagmus seinem Herrn Hegio, dessen Sohn er vor Jahren entführt hat, wiedergebracht wird, zeigt er doch nicht die mindeste Reue: Die That, die ich gestehen könnte, glaubst du wohl, könnte mich gereuen auf deine Rede hin? Hegio: Nun, ich wills dahin bringen, dafs sie dich gereut; denn (von Schlägen) ganz blau will ich dich machen (prügeln). Stalagmus: Ei, als einem, der darin unerfahren ist, glaub' ich, drohst du mir mit Schlägen. Lafs doch das sein! Sag', was giebst du, damit du hier erreichst, wonach du strebst? Hegio: Beredt genug bist du, jedoch nunmehr will Worte gespart ich wissen. Stalagmus: Es geschehe, wie du willst. Hegio (für sich): Ein wohl willfähriger Bursche war es; jetzt scheint es nicht. *Bene morigerus fuit puer; nunc non decet.*

So ist auch die Bedeutung des Wortes *dignitas* „Geltung" *δόξα* verblafst bei Cic. in Cat. 4, 20. Indem Cicero die grōfste Strenge bei Bestrafung der Verschworenen empfiehlt, kann er es nicht unterlassen, anzudeuten, dafs er es mit Aufbietung seines ganzen persönlichen Mutes thue. Wenn nun auch einmal, sagt er, durch die Verbrecherwut eines Menschen aufgereizt, diese Schar (der Verschworenen) mehr zu bedeuten haben sollte, als was ihr zusammen mit dem Staate gelte t, so sollen mich doch, versammelte Väter, meine Thaten und Mafsnahmen niemals gereuen. *Quodsi aliquando alicuius furore et scelere concitata manus ista plus valuerit, quam vestra ac reipublicae dignitas* etc.

Nr. 27, b. *κακά* in der Bedeutung „Schlimmes, Leiden" ist

nicht selten, wie bei Soph. Ant. 927, wo die Heldin des Stückes, indem sie zum Tode geführt wird, wünscht, wenn ihre Feinde im Unrecht seien, so brauchte des Leidens gar nicht mehr zu sein, das sie zu dulden haben sollten, als sie ihr so gegen Fug und Recht anthäten, ein Zug ihres Charakters, der aus der Blutrache sich erklärt, die für die älteste Zeit der griechischen Geschichte und überhaupt da anzunehmen ist, wo eine Genugthuung der Gerichte mangelte: *εἰ δ' οἴδ' ἁμαρτάνουσι, μὴ πλείω κακὰ Πάθοιεν, ἢ καὶ δρῶσιν ἐκδίκως ἐμέ.* Ihre Seele windet sich im Schmerze der Verfolgung: sie hat keinen anderen Stachel, sich zur Wehr zu setzen, als den des gleich unfrommen Wunsches. Man wird unwillkürlich an das alttestamentliche Aug' um Aug' und Zahn um Zahn, oder an den verfolgten Juden in Shakespeares Kaufmann von Venedig erinnert.

Im Eingange ihrer Rede gewinnt das Wort *κακός* sogar den, wenn auch immer noch unpersönlichen Sinn von leidend und vergleicht sich so passend mit lit. *kank-inti* quälen, das Curtius anführt: O (welch) ein Grabmal, o ein Brautgemach, o eine immer geschlossene Gruftbehausung, in die ich gehe zu den Meinigen, von denen die gröfste Anzahl bei den Toten Persephone schon aufgenommen hat, nachdem sie umgekommen, von denen ich zuletzt und am gequältesten nun bei weitem hinabgehe, bevor mir mein Teil am Leben geworden ist (895): *ὧν λοισθία 'γὼ καὶ κάκιστα δὴ μακρῷ Κάτειμι, πρίν μοι μοῖραν ἐξῆκειν βίου.*

Nr. 29, b. Nicht blofs in *classicum*, auch in *classis* selber schimmert noch das Etymon durch, wenn wir an der Übersetzung „Aufgebot" eben nichts auszusetzen finden, z. B. in jenen weissagenden Schlufsworten des Nereus bei Horaz 1, 15: In seinem Groll wird zwar den Tag (der Entscheidung) für Ilion und die Mütter der Phrygier (Trojaner) hinausschieben Achills Aufgebot, d. i. seine Mannschaft, Gefolgschaft, die er in Phthia aufgeboten, d. i. ihm zu folgen, aufgerufen (*Μυρμιδόνες δὲ καλεῦντο* B 684); aber nach bestimmten Wintern wird der Achäer Feuer die Häuser Ilions in Brand stecken. *Iracunda diem proferet Ilio Matronisque Phrygum classis Achillei; Post certas hiemes uret Achaicus ignis Iliacas domos.*

Nr. 45. Vielleicht gehört hierher nicht nur lat. *civis*, sondern auch *castrum*, das nach dem Vorgange Corssens jetzt zur Wurzel *skad* gezogen wird. Merkwürdig ist gewifs, dafs noch bei Virg. Än. 5, 671 die Vorstellung des einen Begriffs die des anderen erweckte. Als Äneas bei der Todesfeier seines Vaters auf Sicilien mit dem männlichen Teile seines Gefolges den Spielen hingegeben ist, werfen die am Strande zurückgelassenen Frauen Feuer in die Schiffe. Sowie es Eumelus meldete, sprengte Ascanius, der eben das Reitertreffen anführte, auf feurigem Rosse zum Schiffslager, ohne dafs ihn, obgleich vor Eile aufser Atem, sein Hofmeister zurückhalten kann. „Was ist das wieder für eine Tollheit von

euch?" rief er, „und wohin, wohin wollt ihr damit hinaus? nun? wehe, ihr unglückseligen Sassen (von sitzen; von liegen fehlt das Derivatum): nicht den Feind und den feindlichen Sitz (eig. Lager) der Argiver, nein, eure eigene Hoffnung verbrennet ihr. *heu, miserae cives? non hostem inimicaque castra Argivum, vestras spes uritis.*

Nr. 62. Auf *gloria* „Ruhmesthat" braucht nicht erst mit Kuhn aus dem Sanskrit geschlossen zu werden: man kann es aus Virgil 5, 394 belegen. Äneas veranstaltet an dem Todestage seines Vaters auch einen Faustkampf. Der Sieger soll einen jungen Stier mit vergoldeten Hörnern davonführen, der Besiegte sich eines Schwertes und Helmes getrösten. Da erhebt sofort, mit gewaltiger Kraft ausgestattet, Dares sein Haupt und läfst seine breiten Schultern sehen und schlägt mit beiden Armen durch die Luft. Niemand wagt es, den Kampf mit ihm aufzunehmen. Schon fafst er den Stier am Horne und fragt den Äneas, wie lange er denn noch stehen solle, wie lange es sich denn noch schicke zu warten, ob er nicht sein Geschenk hinnehmen dürfe. Schon murmelten ihm die Dardaniden Beifall, da wendet sich Äneas' Gastfreund an den alten bedächtigen Entellus mit tadelnden Worten und fragt ihn, ob er — früher einmal, jetzt freilich umsonst! der Tapferste unter den Tapferen — das ansehnliche Geschenk so ohne allen Kampf ruhig hinnehmen lassen wolle. Wo bleibe nun sein göttlicher Meister, den er freilich umsonst erwähne, der Eryx, wo sein Ruf, der über ganz Sicilien hinwegreiche, wo die erbeuteten Waffenstücke, die von seinem Hause herabhingen. Und Entellus läfst sich überreden, und indem er seine beiden Kampfriemen von ungeheuerem Gewichte mitten hineinwirft, ruft er: Nicht ist Liebe zum Ruhme geschwunden, noch von Furcht vertrieben die Ruhmesthat u. s. w. *Non laudis amor nec gloria cessit, Pulsa metu* etc.

Nr. 77. Dafs *crudelis* von *crudus* abzuleiten ist, wie *carduelis* von *carduus*, *patruelis* von *patruus* und weiter *fidelis* von *fides* und dem entsprechend nach der ersten *corruptela* von *corruptus*, *cautela* von *cautus*, *sutela* von *sutus*, *tutela* von *tutus*, *candela* und reduplizierd *cicindela* „Glühwürmchen" von *candeo*, *querela* von *queror*, *loquela* von *loquor*, *custodela* von *custos*, *clientela* von *cliens* liegt auf der Hand, aber dafs es in der Bedeutung „blutig" auch noch in der klassischen Latinität vorhanden ist, dürfte neu sein. Und doch erzählt Venus selber ihrem Sohne Äneas, der in Afrika gelandet ist, bei Virgil im ersten Buche der Äneide, wie mitten zwischen Dido und ihren Gemahl Sychäus ihr wütender Bruder getreten und ihn von Goldgier geblendet schändlicher Weise am Altare meuchlings mit dem Schwerte getötet habe, unbesorgt um die Liebe seiner leiblichen Schwester, wie er dann, der Bösewicht, die That lange verheimlicht und alles mögliche erfunden habe, um die arme Liebende mit eitler Hoffnung zu täuschen. Da erschien

ihr selbst im Schlafe das Bild ihres unbeerdigten Gemahles und enthüllte, das bleiche Antlitz ganz wunderbarer Weise erhebend, vor ihren Augen den blutigen Altar und die vom Stahl durchbohrte Brust und entdeckte so das ganze verborgene Verbrechen seines Hauses (V. 354): *ora modis attollens pallida miris Crudelis aras traiectaque pectora ferro Nudavit caecumque domus scelus omne retexit.*

Nr. 93. Vergeblich wird man in den Wörterbüchern unter *noxius* die Bedeutung „sterblich, des Todes schuldig" entsprechend der Verwandtschaft des Wortes mit *nex* und griech. *νέκυς* suchen, und doch mufs man auf Grund dieser Zusammenstellung eine solche Bedeutung des Wortes für Virgils Äneide 6, 731 in Anspruch nehmen. Äneas thut im Elysium auch einen Blick in jenen entlegenen Hain, durch den der Lethestrom fliefst, und sieht da jene unzähligen Geschlechter und Völker wie Bienen zur Sommerzeit herumfliegen. Er entsetzt sich vor der Menge und fragt seinen Vater Anchises nach einer Erklärung. Der trägt schon längst das Verlangen, ihm die Scharen seiner Nachkommen zu bezeichnen, damit er sich des gefundenen Italiens erst recht erfreue, und hebt mit der Erschaffung oder vielmehr mit der Beseligung der Welt an. Alles macht ein inwendiger Geist lebendig, setzt in alle Glieder gegossen die Seele in Thätigkeit und verbindet sich mit dem Ganzen. Daher der Menschen und Tiere Geschlecht und das Leben der Vögel und der Ungeheuer, welche das Meer unter der schimmernden Oberfläche trägt. Des Feuers Kraft und des Himmels Ursprung haben alle diese Geschöpfe freilich nur insoweit, als sie nicht dem Tode verfallene, sterbliche Leiber aufhalten. *Igneus est ollis vigor et caelestis origo Seminibus, quantum non corpora noxia tardant Terrenique hebetant artus moribundaque membra.*

Nr. 118. Sollte wirklich lat. *sacer* und *sancio* nichts mit *ἅγιος* und *ἄζομαι* „scheuen" zu thun haben? Wie würde doch eine ganze Reihe von Derivaten, anzufangen mit *exsecrari*, *exsecrabilis* (wörtlich: verabscheuungswert z. B. bei Liv. 26, 13, 9) u. a. hierher passen!

Nr. 122. Wie *ἀγάλλω* gehört natürlich auch abgeleitetes *ἄγαλμα* hierher, ähnlich *δαίδαλμα* zu *δαιδάλλω*, *σφάλμα* zu *σφάλλω*, *ἅλμα* zu *ἅλλομαι*. Und *ἄγαλμα* ist wirklich nicht nur, was Freude macht, nämlich eine Zierde, eine Bildsäule u. s. w., sondern auch die Freude ganz allgemein z. B. bei Sophokles in der Antigone V. 704. Nachdem sich der Chor umsonst für Antigone verwandt hat, kommt Haimon, um seinen Vater zur Nachgiebigkeit zu stimmen. Er macht ihn vor allem auf die allgemeine Beliebtheit seiner Braut aufmerksam, die es nach dem Urteile der Leute am allerwenigsten verdiene, so schrecklich durch eine so wohl berühmte That unterzugehen. Sei sie nicht wert vielmehr des goldnen Ehrenkranzes? Er kenne keinen besseren

Schatz als das Glück seines Vaters. Denn woran können Kinder eine gröfsere Freude haben, als an dem Ruhme eines blühenden Vaters, oder woran ein Vater, als seitens seiner Kinder. Aber dann müsse er doch auch einsehen, dafs er unrecht habe. *Τί γὰρ παιρὸς θάλλοντος εὐκλείας τέκνοις Ἄγαλμα μεῖζον, ἢ τί πρὸς παίδων παιρί;*

Nr. 140. dafs lat. *aeger* hierher gehört und an skt. *ēǵāmi, ēǵāthus* „das Beben", *ēǵalkás* „zitternd" sich anschliefst, kann z. B. Liv. 25, 38, 3 beweisen. Nachdem in den voraufgehenden Kapiteln der Untergang der beiden Brüder Publius und Gnaeus Scipio in Spanien geschildert ist, erzählt Livius weiter, wie ein Mann den Schaden einigermafsen wiederherstellt, nämlich der römische Ritter L. Marcius, ein junger Mann, der aus Cn. Scipios Schule hervorgegangen war. Nachdem er sich mit dem Unterfeldherrn des P. Scipio verbunden hatte und in einer Versammlung der vereinigten Armeen zum Oberstkommandierenden gewählt worden war, befehligte er das Gros mit neuem Mute. Da langte die Nachricht an, dafs Gisgos Sohn Hasdrubal herannahe, um die vermeintlichen Reste des Krieges zu vernichten. Als nun Marcius die rote Fahne auf dem Feldherrnzelt aufgesteckt und damit das Zeichen zu dem bevorstehenden Kampfe gegeben hatte, ergriff alle bei dem Gedanken an die getöteten Feldherren, die in fünfjährigen Kämpfen immer so siegreich gewesen waren, die schmerzlichste Trauer und Mutlosigkeit. Indem sie aber Marcius nicht blofs beschwichtigte, sondern auch ganz energisch anliefs und anfeuerte, ihre Feldherren nicht ungerächt daliegen zu lassen, gelingt es ihnen sowohl den Feind zurückzuschlagen, als auch beabsichtigt Marcius selbst sogleich in die Offensive überzugehen. Er beruft also eine Versammlung, und nachdem er darauf hingewiesen, dafs sowohl seine Pietät gegen die getöteten Befehlshaber im Leben und Tode, als auch ihre gegenwärtige Lage es jedem glaubwürdig erscheinen lasse, dafs ihn ihre Wahl zum Oberfeldherrn zwar ehre, aber in der That auch schwer auf ihm ruhe und ihn beunruhige, gesteht er ihnen ganz offen ein: In einer Zeit, in der ich, wenn nicht Furcht meinen Schmerz betäubte, kaum meiner so mächtig wäre, um in meinem (von Besorgnis) bebenden Gemüte einigen Trost finden zu können, sehe ich mich genötigt, an eurer aller statt, was so schwer in der Trauer ist, allein zu raten. *quo enim tempore, nisi metus maerorem obstupefaceret, vix ita compos mei essem, ut aliqua solacia invenire aegro animo possem, cogor vestram omnium vicem, quod difficillimum in luctu est, unus consulere.*

Noch deutlicher will mir diese Bedeutung des Wortes bei Virgil Äu. 5, 468 hervortreten. Oben unter Nr. 62 ist schon erwähnt worden, wie der hochbetagte Entellus, der das Waffenhandwerk längst quittiert hat, sich durch Acestes bestimmen läfst, den Faustkampf mit dem prahlerischen Dares aufzunehmen. Und da-

bei stellt sich heraus, dafs Dares nicht einmal imstande ist, gegen die ungeheueren Waffen des Entellus überhaupt aufzukommen. Nachdem aber die passenden Faustriemen gebracht sind und der Kampf begonnen hat, holt Entellus zu einem so weiten Schlage aus, dafs er, indem Dares mit schneller Körperbewegung parierte, mit ganzer Schwere zu Boden fiel. Als ihm nun Acestes aufgeholfen hat, entflammt Schamgefühl und selbstbewufste Tapferkeit seine Kräfte, und er treibt, seine Schläge verdoppelnd, den Dares die ganze Ebene entlang vor sich her, bis Äneas selber seinem Zorne Einhalt thut und den ermatteten Dares belehrt: „Unglückseliger, was ist das für ein grofser Wahnsinn, der deinen Sinn erfafste? Merkst du denn nicht die ungleiche Kraft und der Gottheit Macht, die sich gegen dich gewendet? Weiche nur dem Gotte!“ Und als er mit diesen Worten den Kampf geschlichtet, müssen ihn treue Altersgenossen, indem er die zitternden Kniee dahinschleppt und hierhin und dahin sein Haupt sinken läfst und dickes Blut aus dem Munde auswirft und mit dem Blute vermengt Zähne, zu den Schiffen abführen und nehmen herbeigerufen seinen Helm und sein Schwert an sich und lassen Sieg und Stier dem Entellus. *Ast illum fidi aequales genua aegra trahentem Jactantemque utroque caput crassumque cruorem Ore eiectantem mixtosque in sanguine dentes Ducunt ad navis galeamque ensemque vocati Accipiunt, palmam Entello taurumque relinquunt.*

Nr. 152. Zu ὀργή „Trieb“ möchte ich nur gelegentlich Soph. Ant. 355, zu ὀργή „Eifer“ 875 notieren, wenn es nicht schon einer der Lexikographen gethan hat. Weshalb ich diese Nummer anführe, geschieht lediglich des Dichternamens Virgil halber. So allgemein die andere Form des Namens auch schon angenommen worden ist, Dank dem so erfreulichen Streben nach einheitlicher Schreibung, so war sie's doch gerade am wenigsten wert. Und auf mich macht sie immer den Eindruck eines übereinstimmenden Mifsverständnisses des sonst hervortretenden Prinzips neuerer lateinischer Orthographie. Nichts beweist die Schreibart der Griechen, denn Οὐεργίλιος oder Βεργίλιος ist, wie das von Curtius angeführte Οὐεργιούιος oder altgallisches *vergobretus* doch nur auf dieselbe Wurzel zurückzuführen. Es kommt auch nicht darauf an, wie der Name handschriftlich überliefert ist, wenn überhaupt keine Einheit in der Überlieferung herrscht. So lange keine Möglichkeit gegeben ist, den Namen anders herzuleiten, haben wir auch ein Recht, diese wie jede andere etymologische Schreibung aufrecht zu erhalten. Wir glauben aber dabei aus der Intention des Dichters heraus zu handeln. Denn es scheint die lat. Übersetzung des Namens Parthenius, eines Griechen, den der Dichter nicht nur nachgeahmt, sondern auch zum Lehrer des Griechischen gehabt hat. Wenn Ribbeck in seiner Ausgabe 1867 S. XII Nr. 2 geltend macht, dafs das in einem sehr frühen Alter der Fall ge-

wesen sein müfste, so spräche das nur für die Wahl gerade dieses Namens, den doch sein Vater noch nicht geführt hat.

Nr. 160. Der Zusammenhang von *aesculus* mit Wurzel *ed* „essen" gilt des Diphthongs wegen nicht für ausgemacht, und doch geben schon die Wörterbücher *aesculus* als Eiche mit efsbaren Früchten „Speiseiche" ausdrücklich an. Wir haben nun oft genug beobachtet, wie gerade bei den Dichtern die ursprüngliche Bedeutung der Worte durch ihren gewöhnlichen Sinn hindurchleuchtet. Sollte das wie schon oben unter 29, b bei Horaz der Fall sein, wenn er auch noch das Derivatum *aesculetum* gerade mit *alere* verbindet? Es geschieht in der schönen Ode an Aristius Fuscus. Der Dichter rühmt sich bekanntermafsen des Schutzes, den ein guter Genius jedem angedeihen läfst, der frei von Schuld und Fehle bewahrt die kindlich reine Seele; hat doch vor ihm, dem unbewehrten, einmal ein Wolf sogar die Flucht ergriffen, und zwar ein Untier von Wolf, wie es weder das kriegstüchtige Daunierland Apulien in seinen ausgedehnten Speiseichenwäldern (also schon zu ungewöhnlicher Gröfse) heranzieht, noch Jubas Land Numidien hervorbringt, der Löwen lechzende Amme. *Quale portentum neque militaris Daunias latis alit aesculetis Nec Jubae tellus generat, leonum Arida nutrix.*

Nr. 163. Wie nahe hier die beiden klassischen Sprachen aneinander heranreichen, kann *fuga* griech. *φύξα* „Schrecken" beweisen, wie ich es bei Livius 26, 10, 7 gefunden habe; denn zur Flucht kam es da noch nicht, höchstens zu einer versuchten Flucht. Als nämlich Hannibal 211 v. Chr. mit dem Entsatze von Capua kein Glück hat, sucht er durch eine geplante Überrumpelung der Hauptstadt selber die Belagerungstruppen von Capua abzuziehen. Wirklich wird Fulvius Flaccus mit seiner Armee nach Rom entboten. Als nun Hannibal selber mit 2000 Reitern am Hügelthore bis vor den Herkulestempel heranreitet, um aus möglichster Nähe sich Mauern und Lage der Stadt zu betrachten, wobei er sich ganz ruhig gehen liefs, da wallte wohl dem röm. Feldherrn auch sein Blut, und er giebt der Reiterei auf, die Feinde zu entfernen und ins Lager zurückzutreiben. Als das nicht genügt, müssen die 1200 numidischen Überläufer, die sich auf dem Aventin befanden, mitten durch die Stadt nach den Esquilien herüberreiten. Wie sie aber den publicischen Abhang herunterkommen, werden sie von der Burg und dem Kapitol aus gesehen, und man glaubt, der Aventin sei genommen. Das gab nun so grofsen Auflauf und Schrecken, dafs, wenn nicht das punische Lager aufserhalb der Stadt gewesen wäre, die ganze furchtsame Menge hinausgestürzt wäre. *ea res tantum tumultum ac fugam praebuit, ut nisi castra Punica extra urbem fuissent, effusura se omnis pavida multitudo fuerit.*

Nr. 168. Nur wer die eigentliche Grundbedeutung eines Wortes kennt, gewinnt für die Interpretation eine bestimmte

Richtung. Wer sich darauf angewiesen sieht, zwischen den öfter wie Spreu, die der Wind verstreut, ausgeschütteten Bedeutungen des Wörterbuches zu wählen, wird, wenn nicht durch Zufall, kaum die richtige Bedeutung entdecken. So ging es mir mit dem *non praeter solitum leves* des Horaz 1, 6, 20. Zu allgemein und darum nichts sagend erklärte mir Dillenburger die Stelle: 'Quae levitas proxime pertinet ad amorem, transfertur autem ab amore ad rationem poeticam'. Im Lichte des Curtiusschen Kommentars, wenn wir so sagen dürfen und wir dürfen es, wenn wir bedenken, dafs die objektiv sprachliche Erklärung gewöhnlich auch schon die rein sachliche in sich schliefst, — gewinnt erst die Stelle an Klarheit. Danach entspricht *levis* lautlich dem griechischen ἐλαχύς. Merkwürdig, dafs Schweizer auch ahd. ringi hinzufügt (schweizer. noch jetzt „leicht"), wozu unser „gering" gehört, hier offenbar im Sinne von „bescheiden". Die Ode gehört dem Jahre 27 v. Chr. an. Horaz war, wenn er dem Schwiegersohne des Kaisers gegenüber nicht selber eine innere Nötigung verspürte, wohl gar angegangen worden, den Sieger von Actium zu besingen. Er thut es mit diesem Liede, oder vielmehr er thut es nicht, indem er sich der gewaltigen Aufgabe gegenüber mit seiner zu schwachen Kraft entschuldigt, da er nur Gelage besinge, nur Liebeshändel mit Jungfrauen, die sich höchstens mit spitzen Fingernägeln waffneten, mag er selber frei sein von einer augenblicklichen Leidenschaft, oder mag er zufällig erglühen, also wohl auch Partei nehmen, was den eifersüchtigen Kampf der Mädchen nur noch mehr anfachen mufs, alles natürlich in den Schranken des Scherzes, indem er den ganzen Gedanken des kleinen Gedichtes in die letzte Zeile zuspitzend sich „bescheiden wie immer" nennt, ein Wort, das vielleicht einer seiner Freunde zu seiner Entschuldigung dem Agrippa gegenüber schon hat fallen lassen und das er hier mit Freuden aufnimmt. *Nos convivia, nos proelia virginum Sectis in iuvenes unguibus acrium Cantamus vacui sive quid urimur, Non praeter solitum leves.*

Leichter wird man bei Livius 26, 22, 15 auf diese Bedeutung des Wortes verfallen. Als nämlich bei der Konsulwahl die zum Wählen zuerst ausgeloste Centurie der Jungen aus der Tribus Voturia neben T. Otacilius den T. Manlius Torquatus nennt und er, von der freudig erregten Menge seiner Verehrer beglückwünscht, gleichwohl vor dem vorsitzenden Konsul (*tribunal consulis*) Fulvius erscheint, um gegen seine Wahl Vorstellungen zu machen und seine Augenschwäche als einen Entschuldigungsgrund anzuführen, und als jene Centurie nun erst an seiner Wahl festhalten will, sagt er ihnen, weder könne er sich ja in Zukunft als Konsul ihr Gebahren, noch sie sein Kommando gefallen lassen. Sie sollten vielmehr zur Abstimmung zurückkehren und daran denken, dafs der punische Krieg in Italien und Hannibal der Feinde Führer sei. Erst durch das Ansehen, das er sich bei

diesen Worten giebt, und durch Äufserungen des Mifsfallens seitens der Zuhörer bewogen, standen nun die Jungen von ihrem Vorhaben ab, verlangten aber eine Besprechung mit der Centurie der Alten, die ihnen mit treuem Rate zur Seite stehen. Im Anschlusse hieran kann nun Livius eine Bemerkung, die auch wohl heute noch zeitgemäfs wäre, nicht unterdrücken: dem Beispiele der Vorwahlcenturie folgten nämlich alle anderen, und gewählt wurden Männer, von denen vorher kaum die Rede war. Mag man nur immer, sagt er, diejenigen verspotten, welche für die gute alte Zeit schwärmen: man wird doch wohl, auch wenn es einen Idealstaat (*sapientium civitas* z. B. Platos) gäbe, den sich die Gelehrten nur einbilden, ohne ihn wirklich zu kennen, nicht der Ansicht sein, dafs sich je Staatslenker, die bei gröfserem Ansehen sich mehr von Herrschbegierde frei hielten, oder eine besser geartete Menge finden könnte. Dafs nun vollends die Centurie der jungen Leute die Alten habe um Rat fragen wollen, wem sie bei der Abstimmung die Regierung übertragen sollte, dafs so etwas kaum glaublich klingt, das hat doch auch der Eltern wohlfeiles und geringes Ansehen bei den Kindern in diesem Jahrhunderte zu Wege gebracht. *centuriam vero iuniorum seniores consulere voluisse quibus imperium suffragio mandaret, vix ut veri simile sit, parentium quoque hoc saeculo vilis levisque apud liberos auctoritas fecit.*

Nr. 169. Nach der gegebenen Zusammenstellung mit *veho* (vgl. *velum* = *vehslum* resp. *vecslum*) dürfte wohl *vexo* zunächst von einer zu gewaltsamen Behandlung des Gespannes beim Fahren oder vom tollen Reiten zu verstehen sein. Es will mir nicht gelingen, diese Bedeutung im eigentlichen Sinne aufzufinden. Im übertragenen ist sie wohl noch in Sallusts Schrift über Catilinas Verschwörung zu lesen, wo er 5, 8 erzählt, wie ihn die Sittenverderbnis der Bürgerschaft reizte, welche zwei sehr schlimme und einander entgegengesetzte Übel, nämlich Verschwendung und Habsucht, immer tiefer (ins Verderben hineinritten) hineinrissen. *Incitabant praeterea corrupti civitatis mores, quos pessuma ac divorsa inter se mala, luxuria atque avaritia, vexabant.* An die eigentliche Bedeutung streift näher heran 20, 12. Als nämlich Catilina die Verschworenen bei sich versammelt hat, hält er eine allgemeine Ansprache für zweckdienlich, und nachdem er sich deshalb mit ihnen ins Innere seines Hauses zurückgezogen, schildert er in seiner Rede u. a. auch die Gewohnheiten derjenigen, in deren Händen sich Macht, Ehre und Reichtum befindet: „Indem sie Gemälde, Statuen und Bildwerke kaufen, Neugebautes einreifsen und wieder neue Bauten aufführen, kurz auf alle mögliche Weise ihr Geld verschleppen und verfahren, sind sie trotz des gröfsten Mutwillens, den sie damit treiben, doch nicht imstande, ihren Reichtum zu verwüsten. Wir dagegen haben zu Hause die liebe Not" u. s. w. *Cum tabulas, signa, toreumata emunt, nova*

*diruunt, alia aedificant, postremo omnibus modis pecuniam trahunt, vexant, tamen summa lubidine divitias suas vincere nequeunt. At nobis est domi inopia* etc.

Nr. 180. Dafs „*praeda* wohl für *praehida* aus der nicht nasalierten Wurzel" des Verbum *prehendo* für *praehendo* abzuleiten und zu griech. *χανδάνω* „ich fasse" zu stellen ist, scheint unzweifelhaft, wenn wir Stellen bedenken, wie Virg. Än. 1, 210, wo *praeda* das Erlegte bei der Jagd bedeutet. Als die Trojaner nämlich in Libyen gelandet sind, besteigt Äneas einen Felsen, um von den Schiffen vielleicht eine Spur zu erspähen, die ihm vom Sturm verschlagen sind. Ein Schiff erblickt er im weiten Umkreise nicht, wohl aber drei Hirsche (Antilopen?), die am Gestade weiden, und hinter ihnen noch ganze Rudel dieser Tiere, die langhin durchs Thal grasen. Er macht sich sogleich daran und erlegt zuerst die Leittiere, welche Geweihe wie Bäume stolz daher tragen, und dann noch soviele, dafs er die Zahl mit den (sieben) Schiffen vereinbart. Dann sucht er den Hafen auf und teilt sie unter seine Genossen. Die machen sich nun an das Erlegte und das Mahl, das es geben soll u. s. w. *Illi se praedae accingunt dapibusque futuris.*

Nr. 185. Dafs *χάρις* ebenso wie *χαρά* und *χάρμα* ursprünglich „Freude" bedeutet, ergiebt sich zwar aus Curtius nicht, folgt aber aus der Zusammengehörigkeit mit *χαίρω*. Da die Wörterbücher diese Bedeutung auch aufführen, notiere ich nur als Belegstelle, die ich da nicht gefunden habe, Sophokles Antigone V. 30. Sehr wohl thut aber Curtius am Ende seines Kommentars daran, dabei zu bleiben, dafs er *gratia* von dem völlig gleichbedeutenden *χάρις* nicht trennt. Die Bedeutung „Freude" dürfte man nun freilich in den lateinischen Wörterbüchern vergebens suchen. Gleichwohl kann ich sie mit zwei Stellen belegen. Die eine findet sich in Virgils Äneide 6, 653, wo das Elysium beschrieben wird. Hier ist, heifst es da, das alte Geschlecht der Trojaner Ilus und Assaracus und Trojas Ahnherr Dardanus. Da stehen in die Erde geheftet die Lanzen und, aus den Gespannen gelöst, weiden allenthalben ihre Rosse auf dem Felde. Die Freude an Wagen und Waffen, die sie bei Lebzeiten gehabt, und die Sorgfalt, mit der sie sich glänzende Rosse gehalten, folgen ihnen auch, wenn sie in der Erde beigesetzt sind. *quae gratia currum Armorumque fuit vivis, quae cura nitentis Pascere equos, eadem sequitur tellure repostos.*

Die andere Stelle lesen wir bei Livius 26, 20, 11. Nachdem erzählt worden, dafs die punische Flotte aus Sicilien nach Tarent berufen wurde, um die Zufuhr der römischen Besatzung zu hindern, welche sich auf der Burg befand, dafs sie aber durch zu langes Stillliegen den Getreidepreis für die Bundesgenossen mehr in die Höhe geschraubt habe als dem Feinde, weil man nicht soviel Getreide zuführen konnte, als das bunt zusammengesetzte

Schiffervolk verbrauchte, während die Besatzung der Burg auch ohne Einfuhr aus früheren Beständen erhalten werden konnte, weil es nur wenig Leute waren, so ist die Folge, dafs die Flotte mit noch gröfserer Freude entlassen wurde, als sie angelangt war. *tandem maiore gratia, quam venerat, classis dimissa est.*

Nr. 214. Wenn *πότμος* von *πίπτω* abzuleiten ist, so wäre ich geneigt, auch die Bedeutung „Fall, Unfall" als die Grundbedeutung anzunehmen, lat. *casus*. Es käme nur darauf an, einen Beleg dafür aufzufinden, und da ist es denn wieder eine Dichterstelle, die mich überhaupt auf diese Vermutung geführt hat, nämlich Sophokles' Antigone V. 83. Umsonst sucht Antigone ihre Schwester zu überreden, mit ihr den lieben Bruder zu begraben. Voll Furcht weicht Ismene vor dem Wagnis zurück. Sie erschrickt schon vor dem Gedanken, dafs Antigone Verbotenes thun will, worauf der Tod als Strafe gesetzt ist. In der Angst ihres Herzens erinnert sie die Schwester an das schreckliche Ende ihres Vaters, ihrer Mutter, ihrer Brüder, wie sie beide, nunmehr allein gelassen, schlimmer noch umkommen müfsten, überträten sie des Herrschers Willen dem Gesetz zum Trotz. „Bedenke auch, dafs wir nur Frauen sind, Und nicht geschaffen, Männer zu bekämpfen, Dafs mächtiger, der uns regiert, noch ist, Dafs wir gehorchen müssen und noch mehr des Schmerzlichen ertragen, wenn er will. So werden auch, da mir von Mächtigern Gewalt geschieht, die abgeschiednen Manen Da unten mir verzeih'n, denn sinnlos bleibt, Unnötig Überschwengliches zu thun." Hätte sie lieber gesagt: Da unten uns verzeihn! Denn Antigone fühlt sich so beleidigt. Kein Wunder, dafs sie sich von ihr wendet und ihr nun auch sagt, was sie von ihr trennt: nämlich Mangel an Ehrerbietung gegen den toten Bruder: „Behandle du nur immer, was bei Göttern In höchster Ehre steht, unehrerbietig." Ismene: Unehrerbietig, Schwester, handl' ich nicht. Ich handle nur den Bürgern nicht zum Trotz. Antigone: Vielleicht ein Vorwand! Ich jedoch geh' hin, Ein Grab dem lieben Bruder aufzuschütten. Ismene: Verweg'ne, weh'! wie banget mir um dich ... Antigone: Um mich nicht! Richt' dich auf von deinem Fall! *Μὴ μου προτάρβει· τὸν σὸν ἐξόρθου πότμον.* Offenbar ist nämlich Ismene bei den Worten *οἴμοι ταλαίνης, ὡς ὑπερδέδοικά σου* vor Todesangst in Ohnmacht hingesunken, während der selbständige mutige Sinn ihrer Schwester, die ihr wohl beistehen mag, nur desto entschiedener hervortritt.

Nr. 218. *στέλλω* entspricht lautlich und etymologisch unserem „stellen" ahd. *stellan, stallan, stalljan*, und *περιστέλλω* ist nicht blofs vom Anputzen und Zurschaustellen der Leiche, wie unsere Wörterbücher allzu speziell es fassen, sondern überhaupt vom „Bestellen" derselben zu verstehen, wie sich dessen z. B. Antigone auch vom Bruder rühmt, den sie doch weder angeputzt noch zur Schau gestellt, sondern nur begraben hat. Nachdem

sie sich über ihr schreckliches Los beklagt hat, findet sie ihre ganze Fassung wieder in dem trostreichen Bewufstsein, ihre Pflicht erfüllt zu haben, und spricht mit einer wahrhaft engelhaften Todesverachtung: Jedoch ich komme und Wohl keine schön're Hoffnung hege ich, Als die: ich komm' erwünscht dem Vater, dir, O meine Mutter, auch erwünscht und dir Erwünscht, mein Bruderherz, nachdem ich Euch Nach euerm Tod mit eigner Hand gewaschen, Nachdem ich euch geschmückt und auf das Grab Euch Liebesspenden ausgegossen. Und Nun ernt' ich, Polyneikes, diesen Lohn, Indem ich deinen Leib bestelle. 897 *ἐλθοῦσα μέντοι κάρτ' ἐν ἐλπίσιν τρέφω φίλη μὲν ἥξειν πατρί, προσφιλὴς δὲ σοί, Μῆτερ, φίλη δὲ σοί, κασίγνητον κάρα· Ἐπεὶ θανόντας αὐτόχειρ ὑμᾶς ἐγὼ Ἔλουσα κἀκόσμησα κἀπιτυμβίους Χοὰς ἔδωκα, νῦν δέ, Πολύνεικες, τὸ σὸν Λέμας περιστέλλουσα τοιάδ' ἄρνυμαι.*

Luckau. J. Sanneg.

---

## Horaz und Vergil.

In der Elegie auf den Tod des Quintilius (Hor. Carm. I 24), welche dem innigsten Freunde des Toten, Vergil, gewidmet ist, finden sich, wie bei vielen Gelehrten, so z. B. bei Nauck, angemerkt ist, namentlich gegen den Schlufs hin Anklänge und Bezüge auf Verse und Wahlsprüche des Vergil. Aus Untersuchungen von Düntzer und M. Hertz ist bekannt, dafs Horaz nicht blofs in der ersten Satire des ersten Buchs, sondern auch sonst an vielen Stellen seiner Werke in geistreicher und witziger Weise auf litterarische Schätze des Vergil anspielt. Auch in I 3 glaubte ich Anklänge und Anspielungen auf die Äneis des Vergil zu entdecken (s. diese Ztschr. 1881 S. 596). Solchen Andeutungen nachzuspüren ist nicht blofs interessant und für die Kenntnis der litterarischen Gebräuche jener Zeit instruktiv, sondern auch für rechte Schätzung eines Gedichtes oft wichtig. Denn manchmal gewifs hat der Dichter einen besseren, passenderen Gedanken solchem Kompliment gegenüber einem dichterischen Freund zum Opfer gebracht. Das möchte ich auch glauben z. B. von der Erwähnung des Orpheus in jenem Trostgedichte an Vergil. Der Gedanke: Und wenn Du schmeichelnder als der Thracische Orpheus die den Bäumen tönende Leier schlügest, würde wohl dem nichtigen Schemen das Blut wiederkehren? u. s. w. ist doch wohl kaum passend. Denn gerade die Erwähnung des Orpheus läfst uns an die Allmacht des Liedes denken. Ihm gelang es ja allein, die unterirdischen Gottheiten zu erweichen, so dafs ihm seine Eurydike folgen durfte. Wenn seine Sehnsucht, die Gewalt seiner Liebe ihm die Geschenkte dann wieder entrifs, so bleibt doch unumstöfslich, dafs sein Gesang einst fast eine Tote lebendig gemacht hätte. Ich meine daher, dafs Horaz

kaum dieses Beispiel gewählt haben würde, wenn er nicht auch damit, wie am Schlufs des Gedichtes, dem Dichter Vergil ein Zeichen der Hochachtung geben wollte. Denn gerade Vergil hatte in so rührender Weise die Klage des Orpheus um die entrissene Eurydike Georg. 4, 454—527 besungen und alle die Argumente, die der Dichter vorbringt, selbst geltend gemacht. Auch klingen wohl manche Worte an. Man vgl. Georg. 4, 470: *nesciaque humanis precibus mansuescere corda* und *non lenis precibus fata recludere* mit 505: *quo fletu Manis, quae numina voce moveret?*; ferner *heu non ita creditum* mit 498: *invalidasque tibi tendens, heu non tua, palmas*; ferner 510: *agentem carmine quercus* und *auditam moderere arboribus fidem.* In der Wiederholung des *Quintilium* sehe ich eine Nachahmung des ewigen Rufes: *Eurydice* bei Vergil (525). Wer an diese bewufste Beziehung zwischen der Erwähnung des Orpheus bei Horaz und der Klage des Orpheus bei Vergil nicht glauben will, wird auch leugnen müssen, dafs die Prometheusstelle I 16, 13 f. und die Notiz II 18, 34 zu Maecenas' Prometheus in Beziehung stehe, sowie dafs das Lied III 21 etwas zu thun gehabt habe mit jenem Symposion des Mäcen, welches Servius ad Aen. VIII 310 erwähnt: Bemerkungen von Ad. Kiefsling, die ich durchaus unterschreibe. Durch die Beobachtungen, die Schmalz über den Sprachgebrauch der Ciceronischen Briefe veröffentlicht hat, ist dargethan, wie sehr die Alten es liebten, einzelne Worte eines andern lobend oder korrigierend zu wiederholen.

Hirschberg. Emil Rosenberg.

---

## Horaz und Livius.

In der wichtigen Abhandlung von M. Hertz: Analecta ad carminum Horatianorum historiam II wird das Verhältnis des Livius zu Horaz mit der dem Verfasser eigenen Gründlichkeit und Unparteilichkeit untersucht. Das Resultat steht S. 6: 'vix igitur cum aliqua probabilitate T. Livium inter Horatii imitatores referre licebit.' Zu diesem Resultat, das nicht etwa durch das Folgende erschüttert werden soll, möchte ich nur etwas hinzufügen, nämlich, dafs an einer nicht unwichtigen Stelle ein Gedicht des Horaz dem Livius in für uns noch erkennbarer Weise wenigstens vorschwebte, dafs Livius an einer Stelle — bewufst oder unbewufst — unter dem Einflufs horazischer Gedanken steht. Es wäre auch wunderbar, wenn der damals zum Manne gereifte Livius ein grofsartiges Gedicht, wie die Regulusode des Horaz, mag dieselbe nun 27—26 oder erst 23 v. Chr. gedichtet und gleich darauf herausgegeben sein, nicht gekannt hätte. Auch ist der Abstand zwischen der Abfassung der dritten Dekade des Geschichtswerkes des Livius und der Herausgabe des dritten Buches der Oden ein so geringer, dafs es geradezu auffallen müfste, wenn sich in der Erzählung einer

ähnlichen That bei dem Geschichtsschreiber nicht Reminiscenzen an einen grofsen Dichter seiner Zeit finden sollten, zumal in einer Rede, in welcher ihm Gelegenheit geboten war, aus dem Eigenen zu schöpfen. Ich meine das Verhältnis der Ode III 5 zu Livius XXII 59, 60. Junius, der Sprecher der Gesandtschaft[1]), macht zuerst geltend, dafs die Gefangenen nicht *per timorem* die Waffen übergeben haben [Regulus: (*miles*) *timuitque mortem*; ferner *arma militibus sine caede derepta vidi*), dafs sie, wie sie jene zu Venusia befindlichen Soldaten als *boni et fortes milites* gebrauchen könnten, so die jetzt Gefangenen zu schneidigeren Soldaten für das Wohl des Vaterlandes haben würden, *quod beneficio vestro redempti atque in patriam restituti fuerimus*. (Dem gegenüber meint Regulus bei Horaz: *auro repensus scilicet acrior miles redibit*; ferner *erit ille fortis, qui perfidis se credidit hostibus.*) — Junius argumentiert weiter: Jetzt bewaffnet Ihr Sklaven, *nec maiore pretio redimi possumus, quam ei emuntur.* (Ebenso Regulus: *flagitio additis damnum.*) — Junius giebt zu bedenken: *cui nos hosti relicturi sitis. Pyrrho? . . . an barbaro ac Poeno, qui utrum avarior an crudelior sit vix existimari potest.* Regulus' Verdienst erscheint bei Horaz um so höher: *atqui sciebat, quae sibi barbarus tortor pararet.* — Junius macht aufmerksam auf *sollicitudinem et lacrimas in vestibulo curiae stantium cognatorum*; von Regulus heifst es: *inter maerentes amicos . . . dimovit obstantes propinquos et populum reditus morantem.* Auch in der Antwort des P. Manlius Torquatus, *cum sententiis variaretur* (Horaz: *labantes consilio patres*) finden sich manche Ähnlichkeiten. Er ermahnt, *morem traditum a patribus necessario ad rem militarem exemplo* zu erhalten. Regulus bei Horaz mifsbilligt einen Vorgang, welcher Verderben für die Zukunft nach sich ziehen würde: *exemplo trahenti perniciem veniens in aevum.* Torquatus nennt die Gefangenen voll Zorns: *deminuti capite*, der Dichter den Regulus: *ut capitis minor.* Jener fragt: *quem ad modum hi boni fidelesque — nam fortes ne ipsi quidem dixerint — cives esse possint?* Mit derselben schneidenden Schärfe leugnet die Tapferkeit seiner gefangenen Soldaten Regulus (V. 32). — Und der Schlufs der Rede des Torquatus, ist er nicht eine rhetorische Ausführung des gedrängten Ausdrucks bei Horaz: *Hic, unde vitam sumeret inscius, pacem duello miscuit?* Wir sehen, es sind selten dieselben Worte gewählt; wir haben aber unzweifelhaft eine Ähnlichkeit in den Gedanken und auch in der Aufeinanderfolge der einzelnen Gründe, auch in dem bildlichen Ausdruck anzuerkennen. Mufste die Ähnlichkeit der Situation eine solche Ähnlichkeit des Ausdrucks auch ohne irgend welche Kenntnis der Schriftsteller von einander hervorbringen? Ebensowenig wie unsere Dichter den Einflufs, den

[1]) [Nach der evidenten Verbesserung Harants lautet die Stelle jetzt bei Weifsenborn[7] (1882) folgendermafsen: *quorum princeps 'M. Juni vosque, patres conscripti' inquit, nemo nostrum ignorat . . .* D. Red.]

Schiller und Goethe auf sie übten, ganz verleugnen können noch sollen, und viele der von jenen gebrauchten Bilder auch bei dem kecksten modernen Phantasten sich einschleichen, ebensowenig wie unsere Prosaiker und Geschichtsschreiber, wenn sie sich über die Thatsachen räsonnierend erheben, den Bilderschmuck der Dichter ihrer Zeit, das geistige Eigentum ihres Zeitalters, ignorieren können, ebenso wenig konnte meiner Meinung nach bei einer für den Römer so wichtigen Angelegenheit und Frage: ob es sich zieme, Soldaten, die sich schlecht geschlagen hatten, wieder einzurangieren, Livius das Gedicht eines gleichzeitigen Dichters ganz ignorieren, selbst wenn er es hätte wollen. Und er that es auch nicht trotz der angestrebten Selbständigkeit. — Auffallend ist übrigens, dafs Junius sowohl als Torquatus von Regulus ganz schweigen, während doch Livius, nach der Periocha zu urteilen, an die Mythe vom Regulus glaubt. Doch hat ja die Erklärung, dafs Livius diese Erzählung nach einer anderen Quelle gegeben habe, wie die war, der er in der Erzählung von Regulus' Gesandtschaft folgte, bei seiner schriftstellerischen Eigenart nichts gegen sich.

Hirschberg. Emil Rosenberg.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Katz, Die Kurzsichtigkeit nach Ursache, Wesen und Gefahren mit besonderer Rücksicht auf Auge und Schule allgemeinverständlich dargestellt. Berlin 1882. Verlag von J. Horrwitz.**

Der Herr Verfasser hat schon in einer 1878 herausgegebenen populären Schrift über die Ursachen der Erblindung darauf aufmerksam gemacht, dafs die Schule nicht für die Entstehung der Kurzsichtigkeit verantwortlich gemacht werden kann. Er bemerkt an dieser Stelle S. 38: „Wer gesunde und kräftige Augen mit in die Schule bringt, der wird auch trotz aller Überanstrengung derselben nicht kurzsichtig werden.“ Weit über die Hälfte (fast achtzig Prozent) aller Augen seien von Geburt an mit Kurzsichtigkeit behaftet. Aber obgleich dies nur die leichteren Grade derselben seien, die sich mit fortschreitendem Wachstum des Körpers und unter günstigen äufseren Verhältnissen meistens wieder ausgleichen, so liege doch darin die Mahnung, die Augen schon von früher Kindheit an und namentlich zur Schulzeit wie ein Kleinod zu hüten.

Auch in der vorliegenden Schrift wird die Schule gegen unbegründete Anklagen, denen sie leider in weiten Kreisen ausgesetzt ist, in Schutz genommen. Es sei bis jetzt noch von keiner einzigen Krankheit ein direkter resp. ausschliefslicher Zusammenhang mit der Schule erwiesen, von dem „habituellen“ Kopfweh der Kinder bis zum schwersten Nervenleiden, vom einfachen Lungenkatarrh bis zur Schwindsucht, von der blofsen Schiefhaltung des Körpers bis zur wahren Rückgratsverkrümmung. Wirkliche Krankheiten erzeuge die Schule an sich nicht, und ein gesundes Kind werde auch durch sie niemals gefährdet; wohl aber könne die Schule krankhafte Anlagen unterhalten und den Ausgang vorhandener Leiden in Heilung behindern.

Es ist in hohem Grade erfreulich, dafs die pflichttreue Fürsorge aller derer, die berufsmäfsig für die Schule und in derselben thätig sind, unparteiische Anerkennung findet. Der Herr Verfasser hat sich für die sachkundige Belehrung und die wertvollen Rat-

schläge, die er als Augenarzt erteilt, die vollste Empfänglichkeit und allgemeine Dankbarkeit auch bei den Lehrern gesichert. Er erläutert in ebenso leicht verständlicher wie gründlicher Darstellung Ursache, Wesen und Gefahren der Kurzsichtigkeit unter Beifügung einfacher und präziser Veranschaulichungen. Als Ergebnis der Untersuchung macht sich die Forderung geltend, dafs Blutstauungen und Blutüberfüllungen, die durch Anstrengung und fehlerhafte Körperhaltung entstehen können, zu verhüten sind. Der Verf. giebt einer nicht durch ungünstige Lage der Räumlichkeiten eingeschränkten Tagesbeleuchtung unbedingt den Vorzug vor jeder künstlichen. Dagegen legt er grofsen Wert auf eine stetige und durch künstliche Mittel zu bewirkende Luftbewegung in einem Lehrzimmer. Wie für den Körper überhaupt, so erweise sich Beschaffenheit und Temperatur der Luft auch als Hauptbedingung für das Gesunden des Auges. Keinesfalls reiche eine blofs natürliche Ventilation durch Lüften in den Zwischenpausen, Öffnen von Thür und Fenster während des Unterrichts aus. Hauptbedingung bleibt Ventilation, nicht Zug, d. h. Luftverbesserung ohne bedeutenden und plötzlichen Temperaturunterschied. Es wird in gleicher Weise erörtert, wie durch Heizung, Beschaffenheit der Schulutensilien (besonders der Subsellien) und der Lehrmittel, durch Einrichtung der Unterrichtszeit u. s w. nachteilige Einflüsse fern gehalten werden können. Demnächst wird ein Verfahren zur periodischen Prüfung der Sehkraft empfohlen, für welches ärztliche Sachkenntnis nicht die Voraussetzung bildet. Fälle von Kurzsichtigkeit seien mit Hilfe von Sehprobe-Tafeln festzustellen, wie sie besonders vom Augenarzt Dr. Colsmann in Barmen angegeben seien. Endlich werden die Mittel besprochen, welche bei vorhandener Kurzsichtigkeit für eine direkte Behandlung durch Zuziehung ärztlicher Hilfe und durch Gebrauch von Augengläsern notwendig erscheinen. Die Schul-Augenpflege habe zu verlangen, dafs das Brillentragen in Schulen prinzipiell nicht eingeschränkt wird, sondern von den Lehrern vielmehr gefördert werde. Kurzsichtige seien vom Gebrauch einer Brille während des Unterrichts nur auf ärztliche Anordnung zu befreien.

Referent glaubt die Lektüre der vorliegenden kleinen Schrift seinen Amtsgenossen empfehlen zu dürfen. Der Gegenstand derselben begegnet ohne Zweifel einer unbedingten Anerkennung seiner Wichtigkeit. Wenn schon jede Hilfe von berufener Seite innerhalb der Schule dankbar verwertet wird, so hat sich der Herr Verfasser in hervorragender Weise um das verdient gemacht, was auch den Lehrern am Herzen liegt. Nur in einem Punkte scheint für die Sammlung thatsächlichen Materials noch eine Lücke. Bemerkliche Neigung zur Kurzsichtigkeit von Klasse zu Klasse ist beobachtet und festgestellt. Aber es fehlt an Beobachtungen, in welchem Umfange aufserhalb der Schule das Leiden zunehme oder sich ausbreite. Es dürfte nahe liegen zu

vermuten, dafs besonders in gröfseren Städten und unter allen Verhältnissen, welche das Leben im Freien einschränken, durch die Gewöhnung des Auges an begrenzte Räume und kürzere Entfernungen die Sehkraft überhaupt beeinträchtigt werde. Fürsorge zur Abhilfe wird aber allerdings unter allen Umständen eine erste Pflicht bleiben.

Berlin. O. Kübler.

---

**Wilhelm Votsch, Lateinische Syntax in Musterbeispielen. Essen, G. D. Bädeker, 1881. IV und 24 S. Preis 25 Pf.**

Zu den mannigfachen Versuchen der neueren Zeit, dem Schüler die Grammatik in möglichst knapper Form vorzuführen, gesellt sich ein neuer. Der Verf. hofft dadurch, dafs er eine Anzahl von Musterbeispielen in einer durch Überschriften und am Rande beigedruckte Stichworte deutlich hervorgehobenen Gliederung zusammenstellte, dem grammatischen Stoff eine Anschaulichkeit gegeben zu haben, die ihn „der mathematischen Formel möglichst nahe kommen" lasse und die so das Erlernen und besonders das Repetieren der Regeln wesentlich erleichtern werde. — Ob der Gebrauch einer solchen Beispielsammlung neben der Grammatik zu empfehlen sei, ist mir nun zwar zweifelhaft: mir scheint es richtiger, den Schüler in einem Buche, nämlich in seiner Grammatik, so heimisch zu machen, dafs er darin alles, was ihm zu wissen not thut, zu finden weifs, und darum die Musterbeispiele nur aus der Grammatik lernen zu lassen; doch sehen wir davon ab und betrachten das Büchlein an sich.

In der Anordnung des Stoffes hat sich der Verf. durchaus an die Grammatik von Fromm gehalten, deren §§ er auch am Rande verzeichnet. So läfst sich denn darüber nichts sagen, als dafs das Buch in dieser Beziehung alle Vorzüge und Schwächen jener Grammatik teilt. Indes wird dieser Umstand allein den Gebrauch des Buches neben anderen Grammatiken wenig hindern, da der Verf. durch eigne §§ und durch Kapitelüberschriften für eine leichte Orientierung gesorgt hat. — Die Beispiele selbst sind, was den Inhalt angeht, zwar fast durchaus dem Vorstellungskreise eines Quartanes oder Tertianers angemessen, aber vielfach etwas farblos und nicht so treffend gewählt wie etwa die bei Ostermann (im Anh. zum Übungsb. f. III), welche vielfach schon durch den Gegenstand und die pointierte Darstellung des Gegenstandes sich so leicht einzuprägen pflegen, hinsichtlich der Form aber sind sie mit Sorgfalt ausgewählt, wohl sämtlich aus Klassikern oder aus dem Schatze der Sprichwörter, namentlich sind auch ungewöhnlichere Vokabeln sorgfältig vermieden (nur nicht im 1. Satz § 11). Bedenklich sind mir nur folgende: § 17: *Achaei regem auxilia orabant* (vgl. Schultz, lat. Sprl. § 256, 3), § 24: *interest, te ut videam*, § 99: *mittant rogatum auxilium* (freilich widerspricht auch Ell.-Seyff. § 341 durch Anführung ähnlicher Beispiele seiner

eignen Anm.). Auch würde ich § 95 von *qui ni decedat* an streichen, da der Schüler doch wohl an den Coni. impf. oder plqpf. in der Or. obl. sich allein gewöhnen soll.

Dafs die Beispiele in mehr als ausreichender Zahl gegeben sind, ist kein Schade. An einigen Stellen vermisse ich sogar noch ein solches, so § 29 eines für den Genet. der Person bei den Verb. memor., § 51 für *rerum potiri*, § 77 für den 1. Kondizionalfall, § 81 für die negierten Verba timendi, § 21 für den Gebrauch der Präposition statt des Gen. partit., wenn das Ganze einen Zahlbegriff enthält (Ell.-Seyff. § 145, Anm. 1, Al. 2).

Hin und wieder hätte die Orthographie sorgfältiger beobachtet werden sollen: § 17: *quotidie*, § 35: *romanus*, § 43: *Solatium*, § 67: *consolatione*, mehrfach *adolescens* (§ 89: *Pompeii*, § 33: *ab parvulis*).

In den eigenen Zuthaten ist § 82 in der Klammer: „aber auch: *maluit se diligi quam metui*" das auch zu streichen.

Sonst ist das Büchlein durchaus sorgfältig gearbeitet und kann denjenigen empfohlen werden, welche meine prinzipiellen Bedenken gegen den Gebrauch eines solchen Hülfsmittels neben der Grammatik nicht teilen.

Metz. K. Schirmer.

Karbaum, Dr. G., Inspektor der Königl. Waisen- und Schul-Anstalt zu Bunzlau, Die syntaktischen Regeln der lateinischen Sprache in Verbindung mit Übungsbeispielen und zusammenhängenden Aufgaben nebst einer Auswahl von Phrasen. Breslau, Ferdinand Hirt, Königl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung. 236 S. gr. 8.

Die Eigentümlichkeit des Buches wird durch den Titel mit ausreichender Klarheit gekennzeichnet. Es bietet den vollständigen Unterrichtsstoff für die Quarta, Tertia und Untersekunda eines Gymnasiums und Realgymnasiums, und zwar zeigt es die Grammatik mit dem Übungsbuch vereinigt. Die Ausstattung des Buches ist eine geradezu musterhafte, wie man das von dieser Verlagsbuchhandlung gewohnt ist. Nicht blofs sind Papier und Druck sehr gut, sondern auf jeder Seite zeigen sich auch die sachgemäfsesten, Übersicht und Deutlichkeit schaffende Abstufungen in der Gröfse der Buchstaben und in der Weite des Druckes. Dazu kommt das bei aller Einfachheit so geschmackvolle Kleid, das man dem Buche angezogen hat. Das alles sind Vorzüge, die, wiewohl nur äufserlich, doch mit zu den wesentlichen eines Schulbuches gehören, und die sich hier in einem ungewöhnlich hohen Grade beisammen finden.

Die Regeln erheben nicht den Anspruch, Neues zu bieten; aber überall ist das Streben nach klarer Hervorhebung des Wesentlichen und nach Zurückdrängung des Entbehrlichen bemerkbar. An der Spitze jedes Kapitels finden sich gut ausgewählte und herrlich gedruckte lateinische Beispiele. Darauf folgen knapp

formuliert die Regeln, durch keine Beispiele unterbrochen. An dritter Stelle finden sich reichliche Beispiele zum Übersetzen ins Lateinische, welche sich in ihrer ersten Hälfte eng an die vorgetragenen Regeln anschliefsen, wogegen in der zweiten Hälfte in zusammenhängenden Stücken dieselben Regeln zusammen mit dem Inhalte früherer Kapitel geübt werden. Der Mehrzahl nach sind diese Beispiele aus mustergültigen Schriftstellern genommen, doch sind es nie herausgerissene Stücke, die irgend ein Atom alter Geschichte böten, wie in vielen andern derartigen Büchern, welches seinem Zusammenhange einzureihen der Lehrer selbst oft Schwierigkeit hat. Ich finde sie vielmehr ebenso glücklich dem Inhalte nach, wie ausnutzbar für die Zwecke des sprachlichen Unterrichts. Eine passende Zugabe bilden zum Schlufs 22 Seiten Phrasen aus dem Wortschatze Cäsars und Ciceros.

Was die Anordnung betrifft, so müfste aus der zweiten Hälfte natürlich das Elementare, den Gebrauch des Accus. c. inf. und der abhängigen, durch *ut*, *ne*, *ut non*, *quod* eingeleiteten Sätze betreffend, vorausgenommen werden. Es ist das bei der Anlage des Buches möglich. Denn am Anfange jedes Kapitels erscheint das Neue in nacktester Einfachheit und geht erst in dem nachfolgendem Teile umfassende Verbindungen mit dem vorher Geübten ein. Freilich mufs ich gestehen, dafs mir in dem ersten Viertel des Buches jenes Gerüst der lateinischen Syntax, welches in einem elementaren Kursus vorausgenommen zu werden pflegt, nicht hinlänglich ausgenutzt scheint. In dem Abschnitte über die Übereinstimmung der Satzteile, über die Fragesätze und in den darauf folgenden Kapiteln über die Kasuslehre überwiegen zu sehr die kurzen Sätze, auch in den zusammenhängenden Stücken. Man fühlt sich manchmal ganze Stücke lang versucht zu glauben, der Verf. setze den Acc. c. inf. noch nicht als bekannt voraus. Anderseits finden sich doch auch wieder Stellen, wo nicht so ganz Elementares schon als bekannt vorausgesetzt wird, z. B. S. 32 *persuadeo* in seiner Doppelbedeutung, S. 9 unter den indirekten Fragesätzen solche mit dem Coniunct. futuri, andere mit dem Coniunct. dubitat.

Ich zweifle nicht, dafs das Buch sich namentlich durch seine einschmeichelnde Ausstattung und durch seine reiche Fülle ansprechender Beispiele viele Freunde erwerben wird und zwar nicht blofs in seiner engeren Heimat.

Berlin. O. Weifsenfels.

---

**Gallus oder römische Scenen aus der Zeit Augusts, zur genaueren Kenntnis des römischen Privatlebens von W. A. Becker. Neu bearbeitet von Hermann Göll. 3 Bde. Berlin, Calvary u. Co., 1880—82. 8. Preis 18 Mk.**

Der Neubearbeitung des Beckerschen Charikles durch Herrn Prof. Göll ist die des Gallus durch denselben Gelehrten schnell

gefolgt. Von allen Freunden des römischen Altertums wird die Wiederauffrischung des berühmten Werkes freudig begrüfst werden. Die Gediegenheit der zu Grunde liegenden Novelle, die in geschmackvoller Form den Kenner und den Laien ebenso zu unterhalten wie zu belehren versteht, und noch mehr die wissenschaftliche Bedeutsamkeit der Anmerkungen und Exkurse sind so allgemein anerkannte Vorzüge des Beckerschen Gallus, dafs wir an dieser Stelle von einer Würdigung derselben absehen dürfen. Auch über die Frage, ob es angemessen sei, einer Schrift, deren Hauptwert doch unstreitig auf der wissenschaftlichen Seite, also in den Anmerkungen und Exkursen liegt, gleichsam als Unterlage eine novellenartige Erzählung zu geben, hat sich wohl jeder Leser des Gallus seine Meinung gebildet. Ref. mufs bekennen, dafs ihm, auch in der Verteilung des Stoffes, wie sie nach Vorgang des früheren Herausgebers (Rein) von Göll vorgenommen ist, dafs nämlich der Text der Erzählung selbst nur durch die Anmerkungen unterbrochen wird (1. Band), während die Exkurse (im 2. u. 3. Bande) abgesondert gedruckt werden, die Einheit des ganzen Werkes nur äufserlich vorhanden erscheint. Die wenigen Stellen in den Exkursen, wo überhaupt des Gallus Erwähnung geschieht, berühren den Leser geradezu fremdartig (z. B. III S. 9 u. 27). Der Text der Novelle ist natürlich derselbe geblieben, abgesehen von einigen sachlichen Berichtigungen (Scene I bei Note 6, III 4, IV 20, V 12 u. 22, VI 24, VII 9, XII 7 und im vorletzten Absatz).

Aus den Anmerkungen hebe ich als neu oder durch wesentliche Zusätze erweitert hervor: I 1: tresviri nocturni; 8: cenaculum. — II 1: Beginn des Tages in Rom; 4: imagines maiorum; 17. deliciae der römischen Damen. — III 3 u. 4: imagines des Varro (vgl. die Änderung im Text); 5: notarii und notae. — IV 4: Mittagsruhe; 10: Sitte des Küssens; 21: die Bettler vom clivus Aricinus (vgl. die Änderung im Text). — VI 13: Schimpf- und Koseworte[1]); 24: Cytheris. — X 2: magisterium cenae; 7 u. 9: Trinkgewohnheiten. — XI 3: Öffentlichkeit der Senatssitzungen.

Die eigentliche wissenschaftliche Bedeutung des Beckerschen Werkes liegt in den Exkursen. Für die sachkundige, gründliche und geschickte Durcharbeitung derselben sind wir Göll zu grofsem Danke verpflichtet. Die sicherlich höchst langwierige und mühevolle Aufgabe, sämtliche über die zur Behandlung kommenden Fragen seit der letzten Ausgabe erschienenen Schriften und gelegentlichen Besprechungen für das Werk auszunützen, ist

[1]) Wenn S. 131 behauptet wird, *ovis* fände sich nicht als Schimpfwort, so steht dem die von Genthe (epistula de proverbiis Romanorum etc., Hamburg 1881, S. 2) angeführte Stelle Plaut. Bacch. 1121: *quis has huc oves adegit* entgegen. Doch ist es allerdings auch hier nicht geradezu Schimpfwort, sondern mehr spafshafte Bezeichnung jemandes, der sich gut „rupfen" läfst.

gewissenhaft und vollständig gelöst; der Leser wird in jedem Abschnitt mit dem Stande der Untersuchung bekannt gemacht und in die Lage gesetzt, einzelne ihm interessante Punkte mit Benutzung aller vorhandenen Hilfsmittel weiter zu verfolgen.

Die Darstellung ist, wie schon bei Becker und Rein, lichtvoll und anschaulich. Trotzdem wird der Leser es an vielen Stellen als Mangel empfinden, dafs nicht durch eine gröfsere Anzahl von Abbildungen das Verständnis der bisweilen recht schwierigen technischen Darlegungen erleichtert ist. Sehr erheblich wäre wohl der Kostenaufwand für die Verlagsbuchhandlung nicht gewesen. Die vorhandenen Holzschnitte sind im Vergleich mit denen der vorigen Auflagen meist recht mangelhaft ausgeführt, z. B. III S. 216. 230. 254. Freilich werden ja die Werke, welche zur Veranschaulichung des Gegenstandes dienende Abbildungen enthalten, gewissenhaft angeführt; auch sind einige derselben wohl den meisten Lesern zugänglich; doch aber wäre es gerade bei einem Werke, das nicht blofs für Fachmänner, sondern für einen weiteren Leserkreis bestimmt ist, wünschenswert, wenn durch unmittelbare Vorführung die beschriebenen Gegenstände der Anschauung des Lesers näher gerückt wären.

Indem ich zu einer Besprechung der einzelnen Exkurse übergehe, schicke ich voraus, dafs ich nur diejenigen Zusätze G.s erwähne, die von besonderem Interesse sind, oder an die ich eine Bemerkung zu knüpfen mir gestatten möchte.

Exkurse zu Scene 1. In dem Abschnitt über die römische Familie (II S. 1.) weicht G. von R. nur in der Auffassung des Ausdrucks *familia pecuniaque* ab, den er mit Lange als „Hauswesen und Viehstand" erklärt.

Der 1. Exkurs zur 1. Sc. (die Frauen, oder von der römischen Ehe) zeigt, wie schon bei R., grofse Genauigkeit, auch im Detail; von R. weicht hier G. weder in der Anordnung noch in der Behandlung des Gegenstandes wesentlich ab. Die neueren Arbeiten, besonders die von Marquardt, Rofsbach, Friedländer, sind verwertet. Neu ist der Zusatz über das heiratsfähige Lebensalter und über die Verwandtschaftsgrade, welche eine Heirat verbieten.

S. 13 ist der Satz vor dem Citat aus Ulpian widersinnig, er soll wohl lauten: „War aber die Mutter eine römische Bürgerin und der Mann ein Latinus, so erhielten sie nicht das Bürgerrecht." — Über das ursprüngliche Verhältnis der drei Eheformen stimmt G. der Ansicht zu, welche in der *coemptio* eine zu Gunsten der die Auspicien entbehrenden Plebejer geschaffene Form der Ehe zu erkennen glaubt, wenngleich er zugiebt, dafs auch vorher mit der *confarreatio* wahrscheinlich eine *coemptio* verbunden war (Rofsbach). Die Eheschliefsung durch *usus* hält G. mit Schwegler, Lange und Karlowa für jünger als die *coemptio*. Inbetreff des *divortium* meint G., dafs dasselbe eine gegenseitige Übereinkunft keineswegs immer voraussetze.

2. Exk. zur 1. Sc. (Kinder und Erziehung). Über den *dies lustricus* wird genauer gehandelt. Die von R. angenommene Beziehung der amtlichen Standesregister zu den *acta diurna* gesteht G. nicht zu. Ausführlich handelt G. von den *nutrices* und dem Kindesleben in den ersten Lebensjahren, auch über Kinderspielzeug, den *paedagogus*, die erste häusliche Unterweisung, die Einrichtung der Schulen, das Honorar der Lehrer. In der Frage über die Ferienordnung weicht er wesentlich von R. ab, indem er Horat. Sat. I 6,75 der (gut beglaubigten) Lesart *octonos referentes idibus aeris* folgt, und die Aufforderung des Martial X 62 an den *ludi magister*, die *sceptra paedagogorum* vom Juli bis zu den *idus Octobres* ruhen zu lassen, nur als einen frommen Wunsch auffafst. Doch thut er R. Unrecht, wenn er ihm die Behauptung zuschiebt, es haben viermonatliche Ferien nur für ländliche Elementarschulen bestanden. Übrigens würden sich aus der Stelle Martials nur dreimonatliche Ferien ergeben[1]).

Bei der Besprechung des Rechenunterrichts wird die Fingerrechnung und die Einrichtung des Rechenbrettes ausführlich behandelt.

3. Exk. zur 1. Sc. (die Sklaven). Von hier ab kennzeichnet G. seine eigenen Zusätze durch Klammern[1]). — Im Eingange wird gezeigt, dafs, im Gegensatz zu der Behauptung R.s, die Römer ihre Sklaven, ähnlich wie die Griechen, in Stadt und Land zu industriellen Unternehmungen verwandten. — Vom Gipsen der Füfse beim Sklavenverkauf hatte R. gemeint, es wäre nur bei den frisch aus dem Auslande kommenden Sklaven angewandt worden; aus Tibull II 3, 59 nun, welche Stelle von R. nicht richtig erklärt wurde, schliefst G. mit den früheren Erklärern, dafs das Gipsen auch beim mehrmaligen Verkauf ausländischer Sklaven üblich war. — S. 128 f. giebt G. zahlreiche Beispiele von den für Sklaven gezahlten Preisen. — S. 142 finden sich einige interessante Zusätze über die Ärzte, ihre Operationen und Instrumente. — S. 145 ist auf die *paedagogia* oder *delicati* und ihre Erzieher hingewiesen. — Über die *moriones* und *fatui* s. S. 149, über das Ceremoniell der *salutatio* und die dabei verwandten Sklaven S. 153. — Unter den *qualesquales* bei Ulpian ist keine besondere Klasse zu verstehen, wie B. meinte, sondern der Ausdruck bedeutet nur „Sklaven irgend welcher Art." — S. 184 f. wird nachgewiesen, wie die in der Behandlung der Sklaven übliche Grausamkeit im Lauf der Kaiserzeit durch Edikte gezügelt wurde.

4. Exk. zur 1. Sc. (die Verwandten, Gastfreunde und Klienten). — Dieser Exk. ist bei G. bedeutend erweitert,

---

[1]) S. 89 Z. 7 v. u. mufs es statt „vierwöchentliche" Sommerferien heifsen: „viermonatliche".

[1]) Die Klammer fehlt I. 39. Z. 1 v. o.; III. 320. Z. 1 v. u.; 361 Z. 3 v. u. 499 Z. 9 v. u.; sie ist zu tilgen II 226 Z. 13 v. u.; III 392 Z. 3 v. o.

nders der von den Klienten handelnde Abschnitt. Das Ver-
nis des Klienten zum Patron ist aufs eingehendste, meist na-
ich nach Martial, geschildert. Im einzelnen bemerke ich dazu:
n G. S. 194 sagt: Der Name *patronus* beschränkte sich schon
Ciceros Zeit auf den Freilasser des Sklaven (de orat. I 39,177)
w., so liegt weder in den Worten Ciceros ein Anhalt zu solcher
auptung, noch auch steht der sonstige Gebrauch des Wortes
*onus* bei Cicero damit in Einklang. An jener Stelle (de
. I 177) heifst *patronus* in dem Satze *si se ad aliquem quasi
onum applicavisset* (nämlich *qui Romam in exilium venit*) so-
wie „Schutzherr"; am Schlusse aber, *ius applicationis ... pate-
um in iudicio atque illustratum est a patrono*, scheint es viel-
r die Bedeutung „gerichtlicher Anwalt" zu haben [1]).

S. 209 hält es G. für nicht glaublich, dafs die Verteilung
*portula* beim Mahle selbst stattgefunden habe, wie man aus
. ep. II 14, 4 geschlossen hat. Doch scheint die einfache
abe des Plinius *in triclinio* keine andere Deutung zuzulassen;
ı kann das Argument G.s, diese öffentliche Verteilung während
Mahlzeit wäre doch eine zu grofse Herabwürdigung der Spor-
npfänger gewesen, nicht als stichhaltig gelten, da nach allem,
von diesen Verhältnissen berichtet wird, jenen Leuten an
Würde gar nichts lag. Dafs aber die Gönner ihre Klienten,
st wenn sie ihnen die *sportula* in Geld austeilten, doch noch
ı und wann zu Tische einluden, kann nicht befremden.

Bei der Besprechung von Iuv. I 95 ff. hebt G. als besonders
ällig hervor, dafs die höchsten Würdenträger und vornehmen
ıen in Person sich sollen eingefunden haben, um ihre Sportel
Empfang zu nehmen. Zuzugeben ist zunächst, dafs die Er-
ung von Friedländer, jene Leute von Stand seien nur der
ichkeit wegen erschienen, nicht zulässig ist, da Iuv. nur über
Abholen der Sportel sich aufhält; wie aber G.s eigene Er-
ung, dafs nicht an die gewöhnliche Klientensportel, sondern
penden bei aufserordentlichen Familienfestlichkeiten zu denken
die Schwierigkeit heben soll, ist mir unklar; denn das Ab-
n eines Geldgeschenkes bleibt für den hochgestellten Römer
gleicher Weise unwürdig, ob es nun bei dieser oder jener
genheit stattfand. Nach meiner Meinung erklären sich die
e des Iuv. zwanglos, wenn man festhält, dafs der Dichter die
rige Gesinnung der *ingenui* und Senatoren geifselt, die sich
t entblöden, in einer Reihe mit den *libertini* die Hand nach
*portula* auszustrecken; wenn er darunter Würdenträger, wie
or und Tribunus, figurieren läfst, so ist dies als eine spafs-
e Übertreibung anzusehen. Dafs übrigens auch bei aufseror-
lichen Gelegenheiten, bei Festen, wie Hochzeit, Anlegung der

[1]) Für beide Bedeutungen des Wortes *patronus* finden sich bei Cic.,
nders in den Reden, zahlreiche Beispiele; vgl. Merguet, Lexikon zu
os Reden u. d. W.

*toga virilis* u. s. w. eine *sportula* gewährt wurde, ist unbestritten. Aber an der von G. angeführten Stelle Mart. X 27 ist es mindestens zweifelhaft, ob mit *tua sportula* eine am Geburtstage selbst verteilte Extra-Gratifikation und nicht vielmehr die regelmäfsig gewährte *sportula* zu verstehen sei; sicher ist das Letztere anzunehmen in der ebenfalls von G. angeführten Stelle VII 86, wo Mart. dem Sextus vorwirft, er habe ihn deshalb nicht zum Geburtstagsschmause eingeladen, weil er ihm kein Geburtstagsgeschenk übersandt habe; wenn er hinzufügt *non est sportula quae negociatur* so kann dies nur bedeuten „eine Sportel, welche spekuliert, ist keine Sportel" d. h. „du verkennst das (durch die regelmäfsige Sportel hergestellte) Klientenverhältnis, wenn du von deinem Klienten kostbare Geschenke beanspruchst. Mart. XI 65 ist zwar von einer Geburtstagsfeier, aber gar nicht von einer Sportelverteilung die Rede.

1. Exk. zur 2. Sc. (die bauliche Einrichtung des Hauses). Zur Illustration dienen bei G. die Abbildungen des Hauses des Pansa und der Livia, ferner die eines Fragments des kapitolinischen Stadtplanes und schliefslich die eines Bürgerhauses in Pompeji (aus Mazois II IX, 1).

Wichtige Zusätze finden sich S. 221 ff. über die *insulae* und Treppen. Die anscheinenden Widersprüche inbetreff des *vestibulum* lösen sich nach G. durch die Erwägung, dafs, wie in alten Zeiten der Kleinbürger kein *vestibulum* bedurfte, mit dem Verfall des Adels unter Tiberius dieser Raum sich auf die Paläste beschränkte.

Die wichtige Frage, ob *atrium* und *cavaedium* identisch waren, beantwortet G., im Gegensatz zu B. und R., im bejahenden Sinne. Es ist hier nicht möglich, den von B. vorgebrachten Argumenten und den Gegenbemerkungen G.s im einzelnen nachzugehn, doch mufs ich gestehen, dafs mir die, wie R. sie mit Recht nennt, scharfsinnige und gründliche Beweisführung B.s durch G.s Ausführungen keineswegs widerlegt scheint. Bei Besprechung (S. 240) der ersten in Betracht kommenden Stelle, Varro de l. l. V 161, äufsert G., der Beweis von B. sei stark sophistisch; B. will aber gar keinen Beweis liefern, sondern nur eine Erklärung; diese giebt er in der meiner Meinung nach ganz natürlichen Übersetzung der Worte *atrium est appellatum ab Atriatibus* durch „Atrium hat seinen Namen von den Atriaten." Hingegen ist von der Stelle Quintil. XI 2, 20 (S. 244), wie auch R. that, zuzugeben, dafs sie keine Beweiskraft hat; ebenso von Seneca ep. 55. Ungleich wichtiger ist die von R. angeführte Stelle Vergil Aen. II 483:

*Apparet domus intus et atria longa patescunt;*
*Apparent Priami et veterum penetralia regum,*
*Armatosque vident stantis in limine primo.*

*At domus interior gemitu miseroque tumultu*
*Miscetur, penitusque cavae plangoribus aedes*
*Femineis ululant.*

Was G. dagegen vorbringt, dafs aus dichterischen Ausdrücken schwerlich viel zu folgern sei, und dafs Verg. sich den Palast des Priamus kaum nach römischer Sitte eingerichtet gedacht haben wird, ist nicht stichhaltig. Denn da Verg. die beiden lateinischen Ausdrücke wählt, mufs ihm doch dabei eine bestimmte Vorstellung vorgeschwebt haben, und diese Vorstellung kann doch nur auf der damaligen oder auf einer älteren römischen Sitte beruhen. — Wie übrigens die Beckersche Ansicht von der Verschiedenheit des Atrium und des Cavaedium auf Grund der pompejanischen Funde zu modifizieren sei, hat R. in sehr klarer und überzeugender Weise ausgeführt. — Aus den folgenden Abschnitten erwähne ich als besonders interessant den über das peristylium S. 264, das conclave 268, die coquina 278, die maeniana und pergula 287, die Bedachung 290, die Mosaikfufsböden 295, die Stuckarbeit und die Wandmalerei 300. — S. 305 führt G. die Stelle des Vitruv (VII 5) an, wo dieser den modernen Geschmack tadelt, welcher in den Wandgemälden der Phantasie allzusehr die Zügel schiefsen lasse; aus der Thatsache nun, dafs auf viele Wandgemälde Kampaniens die Worte Vitruvs genau passen, schliefst G., man sei schon hieraus berechtigt, die Lebenszeit des Vitruvs vor 79 n. Chr. anzusetzen. Dieser Schlufs aber ist keineswegs zwingend; es müfste denn der Nachweis geführt werden, dafs man nach 79 einer anderen Geschmacksrichtung huldigte.

Aus dem 2. Exk. zur 2. Sc. (das Verschliefsen der Thüren) ist nur der Abschnitt über die *claustra* S. 325 hervorzuheben, wo das Resultat der Marquardtschen Untersuchungen mitgeteilt wird.

Der 3. Exk. zur 2. Sc., welcher das Hausgerät behandelt, enthält viele wichtige Zusätze und Berichtigungen. Zahlreiche Verweisungen auf bildliche Darstellungen der besprochenen Gegenstände erleichtern das Verständnis. Genauer schliefst sich G. im folgenden Exk. (Beleuchtung) an B. und R. an.

Im 5. Exk. (Uhren) sind besonders Marquardts Untersuchungen über diesen Gegenstand berücksichtigt.

1. Exk. zur 3. Sc. (Bibliothek). Die eingeklammerten Worte auf S. 419 gehören an das Ende des Absatzes.

2. Exk. (Bücher). Beachtenswert ist der Zusatz über die Papierfabrikation S. 426 ff. — S. 440 wird Cic. ad Att. IV 5 besprochen: *bibliothecam mihi tui pinxerunt constrictione et sillybis.* Dafs *constructione,* was R. noch verteidigte, verbunden mit *pinxerunt,* keinen Sinn hat, ist zuzugeben. Welcher Art aber die *constrictio* gewesen sei, scheint zweifelhaft. Das Wort *constrictio*

selbst spricht doch noch am meisten für das Zusammenschnüren durch Riemen; auch ist es ja durchaus nicht undenkbar, dafs die Rollen, selbst wenn sie in eine διφθέρα gehüllt waren, doch noch zum festeren Zusammenhalten mit Riemen umschlungen wurden. Nehmen wir aber an dieser Stelle die *constrictio* als ein Zusammenschnüren durch Riemen, so ist nicht abzusehen, warum die *lora rubra* bei Catull 22,7 etwas anderes als Riemen sein sollten.

Im 3. Exk. zur 3. Sc. (Bücherverkäufer) sucht G., wie schon im Progr. von Schleiz 1865, die Ansicht B.s zu widerlegen, als ob die Dichter für ihre Werke von den Buchhändlern Honorar bezogen. Ich kann die Widerlegung nicht als gelungen ansehen. Mart. IV 72 und I 117 machen es doch sehr wahrscheinlich, dafs der Dichter an dem Absatze seiner Werke beim Buchhändler ein pekuniäres Interesse hatte. Auch in XI 108 fällt die rechte Pointe fort, wenn wir nicht annehmen, der Abschlufs des Buches habe dem Dichter Geld eingebracht. Die Epigramme XIV 219 und V 16, die, wie G. sagt, jedem Honorar entgegenstehen, hat, wie ich glaube, B. vollkommen genügend erklärt. Wenn G. S. 453 sagt: „Etwas anderes freilich war es, wenn gewissenhaftere Buchhändler durch Kauf in den Besitz von Autographen zu gelangen suchten", so kann ich in dieser Auffassung einen wesentlichen Unterschied von der Annahme eines Buchhändler-Honorars nicht erblicken; denn einen gesetzlichen Schutz des Autor- oder Verlagsrechtes hat ja für das Altertum auch B. nicht angenommen.

4. Exk. zur 3. Sc. (Brief). Über den Verschlufs der Briefe siehe S. 460 f.

1. Exk. zur 4. Sc. (Lectica und Wagen), Band III. Hieraus erwähne ich nur die Zusätze S. 12 f. über das Privilegium, in der Stadt zu fahren, S. 17 über das *carpentum*.

Der 1. Exk. zur 5. Sc. (Villen) ist fast ganz G.s Eigentum. Er führt aus, wie die Villa in alter Zeit der Landwirtschaft diente, welche auch später als anständige Erwerbsquelle galt (vgl. Cic. p. Sex. Roscio 50 f., eine Stelle, aus welcher man aber auch sieht, wie damals in gewissen Kreisen die persönliche Beschäftigung mit der Landwirtschaft für nicht mehr standesgemäfs angesehen wurde); wie dann weiter gegen Ende der Republik die Villa mehr die Bestimmung eines luxuriösen Landaufenthaltes erfüllte. G. beschreibt nun zunächst die *villa rustica* und ihre für die Viehzucht berechneten Einrichtungen, wie *aviaria*, *vivaria*, *piscinae*. Was die letzteren betrifft, so geht G. wohl zu weit, wenn er S. 58 sagt: „Dieser Liebhaberei wegen" (d. h. um bequem im Meere direkt fischen zu können) „baute man auch die Villen hart an das Meer, ja in das Meer hinein." Dies geschah doch vorzugsweise der schönen und gesunden Lage wegen; Stellen also wie Hor. Carm. II 18,22; III 1, 33; Manil. IV 263; Sallust Cat. I 20, 11 sind nicht speziell auf die *piscinae* zu beziehen. — S. 59 folgt dann die Beschreibung der Luxus-Villa.

1. Exk. zur 5. Sc. Der Garten der Römer war nach em, was uns darüber bekannt ist, in steifen, abgezirkelten rmen, ähnlich denen der barocken französischen Gartenkunst, halten. Die Beckersche Erklärung dieser Geschmacksrichtung, fs der Mangel der von der Natur gebotenen Mittel zu solcher rkünstelung geführt habe, scheint mir von der von Friedländer fgestellten und von G. angenommenen, dafs nämlich die Römer n dem Streben geleitet worden seien, die Natur künstlerisch zu ıstalten und mit der Architektonik in Einklang zu bringen, nicht ıde erheblich abzuweichen; denn auch B. sagt, dafs man „durch ınstlichkeit den Gegensatz zur freien Natur auffallend zu machen chte." Übrigens scheint es mir äufserst mifslich, für eine schmacksrichtung als solche durchaus einen Erklärungsgrund ffinden zu wollen. — Im einzelnen hat dieser Exk. bei reiche Zusätze erfahren, besonders der Abschnitt über die ıstsorten.

1. Exk. zur 7. Sc. (Bäder). Die Darstellung B.s hat r in einem Punkte eine wesentliche Änderung erlitten. Nachm nämlich die Unechtheit des Gemäldes, das angeblich aus den us-Bädern stammt, erkannt ist, fällt damit auch die einzig rauf beruhende Erklärung, die B. vom *Laconicum* gab. G. hält sselbe mit Marquardt einfach für ein Trockenschwitzbad. — r sehr eingehend über Öle, Salben und Kosmetik überhaupt ndelnde Anhang zu diesem Exk. ist fast ganz G.s Werk.

1. Exk. zur 8. Sc. (Männliche Kleidung). Über stalt und Wurf der Toga wird die Ansicht neuerer Forscher angeben (vgl. S. 190). Sehr ins einzelne gehend sind die Berkungen über die Beschuhung, die Pflege des Haares, über die ten und den Schnitt der Steine am Ringe.

2. Exk. zur 8. Sc. (Weibliche Kleidung.). Unter den idungsstücken erklärt G. das *supparum* (S. 257) als die obere nika der Mädchen. Was die *palla* betrifft, so hält G. an der sicht B.s fest, welcher sie als einen der männlichen Toga entechenden Umwurf erklärte; den Bedenken Hertzbergs und R.s r eine verschiedene Anwendung des Wortes *palla*, bald als ntel, bald als Tunika, annehmen zu müssen glaubte) stellt G. t Recht entgegen, dafs an den Stellen, wo die *palla* als Tunika cheint, garnicht echt römische Tracht gemeint ist. — Das *intium* ist nach G. von *rica* zu trennen (S. 264 f). — Der itere Verlauf der Darstellung ist so detailliert, dafs hier nur auf n Text selbst verwiesen werden kann. Besonders reiche Zuze hat der Anhang (über Stoff, Farbe, Fertigung und Reinigung Kleider) aufzuweisen.

Der 1. Exk. zur 9. Sc. (Mahlzeiten) besteht hauptchlich in einer Aufzählung der verschiedenen Lebensmittel, richte und deren Zubereitung. Die Fülle des Details macht ch hier eine genauere Besprechung unmöglich.

Der 2. Exk. zur 9. Sc. (Triclinium) hat seine alte Fassung im ganzen behalten. S. 377 wird erinnert, dafs die Sitte, nach welcher auch Frauen zu Tische lagen, in der Kaiserzeit ganz gewöhnlich war.

3. Exk. zur 9. Sc. (Tafelgeschirr). S. 402 f. wird über den *sextarius* und seine Bruchteile gehandelt. B. meinte, nur der *triens* und der *cyathus* seien eigentliche Trinkgeschirre gewesen. G. fügt Beispiele hinzu, in denen auch andere Mafse (*deunx, sextans, septunx, hemina*) in einem Zusammenhang erscheinen, wo sie möglicherweise wirkliche Geschirre bedeuten; die *crebri deunces* bei Mart. VI 78,6 sind wohl sicher als Becher anzusehen; denn wenn der Zecher ein gröfseres Gefäfs vor sich gehabt hätte, so hätte er ja bei seiner ausgesprochenen Zechlust gleich das ganze Gefäfs füllen lassen. Was aber von den *deunces* gilt, kann mit Wahrscheinlichkeit auch von den anderen erwähnten Mafsen angenommen werden.

4. Exk. zur 9. Sc. (Getränke). Genauere Angaben finden sich besonders über die dolia S. 419, das Gipsen der Weine S. 421, über *amphora, cadus, lagoena* u. s. w. S. 424, die Würzweine S. 438.

2. Exk. zur 10. Sc. (Gesellige Spiele). Die vielbesprochene Stelle Suet. Aug. 71: *talis iactatis ut quisque canem aut senionem miserat, in singulos talos singulos denarios in medium conferebat, quos tollebat omnes, qui Venerem iecerat*, erklärt G. S. 463 dahin, dafs er unter *canis* den wirklichen Caniswurf, unter *senio* den Wurf versteht, wo alle 4 *tali* die 6 zeigen. Was dieser Auffassung schon B. entgegen gesetzt hat, dafs sich nämlich damit der Ausdruck *in singulos talos singulos denarios* nicht vertrage, bleibt bei G. unbeachtet, und doch ist es augenscheinlich, dafs jene Worte einen guten Sinn nur dann haben, wenn sie sich nicht blofs auf den Fall beziehen, wo alle 4 *tali* eine 1 resp. eine 6 zeigen, sondern auf jeden Wurf, bei dem eine 1 oder eine 6 vorkam. Eine Änderung des Textes, wie sie Vömel und Marquardt vorschlagen, ist gar nicht erforderlich. Der einfachen Deutung, dafs nach jedem Wurf so viel mal ein Denar gezahlt wurde, als die 1 und die 6 gefallen war, steht nichts im Wege; vgl. darüber auch Rein zu der Stelle. — Die Angaben über den *ludus* XII *scriptorum* sind wesentlich vervollständigt. S. 478 f. wird noch das Spiel *capita aut navia* (Kopf oder Schrift) und das *micare digitis* (Morraspiel) erwähnt.

Exk. zur 12. Sc. (Totenbestattungen). S. 493 werden Belege dafür gegeben, dafs dem Toten das *ναῦλον* in den Mund gegeben wurde, was B. bezweifelt hatte. — Ferner hatte B. geleugnet, dafs auf das *funus censorium* der Schmuck des Purpurgewandes zu beziehen sei, mit welchem nach Polyb. VI 53 die einen Censor darstellenden Masken bekleidet waren. G. weist nun S. 500 darauf hin, dafs der Maske des Censors doch wahr-

heinlich derjenige Schmuck gegeben wurde, welcher dem Censor i seinem Begräbnis wirklich zustand. — S. 501 ist ein bei B. :h findender Passus über die *funera immatura* (absichtlich?) :ggelassen. — Den von B. bezweifelten Gebrauch von Fackeln i der Bestattung weist G. als feststehend nach. — Über die isstattung des Grabes s. S. 539 ff., über die Spekulation mit issengräbern S. 546 f.

Am Schlusse dieser Besprechung gebe ich noch eine Reihe n Druckfehlern an, die mir als störend aufgefallen sind, und n welchen einige sich durch alle Auflagen des Buches ge- nlichen haben.

Es ist zu lesen: I S. 37, Z. 5 v. o.: *semulque;* 65, 7 v. u.: bius Gallus; 127, 10 v. o.: 25.); 221, Note 2: S. 172. — II , 14 v. u.: *curasque;* 107, 3 v. o.: *nollem;* 128, 8 v. u.: *te i;* 263, 15 v. o.: ποιεῖται; 273, 18 v. o.: tutela; 408, 10 v. : *cum post horam primam;* 425, 10 v. o.: reliure; 430, 12 v. : *guttas.* — III 134, 14 v. u.: S. 124; 168, 5 v. u.: Hor. Sat. 5, 125; 275, 9 v. u.: soll es wohl statt „über" heifsen „unter h"; 321, 4 v. o. lies: *occurro; ad cenam* etc.; 391, 14 v. u.: *lore;* 483, 16 v. o.: *ne;* 496, 11 v. u.: *eum;* 497, 7 v. o.: *ludi.*

Berlin. Arnold Krause.

---

Hermann Hahn, Griechisches Übungsbuch im Anschlufs an ein systematisches Vocabularium. 1. Teil. Für Quarta. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1881. V und 107 S. 8. 1,20 Mk.

F. F. Rothe, ehem. Oberlehrer am Kgl. Gymn. zu Eisleben, Griechische Denksprüche in Vers und Prosa. Als Memorierstoff gesammelt und nach dem Lehrgange des grammatischen Unterrichtes geordnet. Mit erklärenden Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis. Magdeburg, Heinrichshofens Verlag, 1882. XII, 130 und 95 S. 8. 2 Mk.

1. Das Geschäft des Rezensenten ist bei diesem Buch ein eraus leichtes und aufserordentlich trauriges. Was zunächst n Inhalt der selbstgebildeten Sätze betrifft, so wird man ligerweise an ein solches Buch nicht allzu hohe Anforderungen ellen; aber dafs die gewöhnlichsten und alltäglichsten Erschei- ngen der Natur und des Menschenlebens in so trivialer Weise rgebracht und variiert werden, dafs die wenigen mythologischen id geschichtlichen Thatsachen so dürftig und zum Teil ungenau geben und repetiert werden, sollte doch nicht gestattet sein. ich dem Verf. sind in den Wäldern nicht blofs Quellen (§ 2, 3), ndern auch Brücken (§ 3, 5), τὸ τέκνον στεφάνους ῥόδων ῥει (§ 6, 7) und τοῖς παρθένοις ῥόδα κόσμος ἐστίν (§ 7, 1), αθοὶ νεανίαι κακὰς ὁμιλίας φεύγουσιν und κακαὶ ὁμιλίαι αθοὺς τρόπους φθείρουσιν (§ 8, 1 und 8), οἱ ἄνθρωποι ι δένδρα οὐ μόνον τῶν καρπῶν, ἀλλὰ καὶ τῆς σκιᾶς ἕνεκα εραπεύουσιν (§ 6, 9) und τὰ δένδρα οὐ μόνον σκιάν, ἀλλὰ αὶ καρποὺς τοῖς ἀνθρώποις παρέχει (§ 13, 4), da sind schöne

Säle ein Schmuck für die Paläste und voll Gold und Silber (§ 12b, 14 und 9, 12a, 14), da *πολλοὶ λεῲ* (sic) *ἀλεκτρυόνων καὶ ὀρτύγων* (sic) *ἀγῶσι χαίρουσιν* (§ 15, 11), wir erfahren, dafs *Σοφοκλέα Ἀθηναῖον εἶναι λέγουσιν* (§ 26, 13) und dafs *Καῖσαρ πρῶτον στρατευόμενος ἐν Μιλήτῳ ἠρίστευκεν* (§ 50, 8) u. s. w.; jedes Stück bietet solche Trivialitäten wie § 15 in Hülle und Fülle. Unendlich oft wird Achilleus gepriesen (§ 22, 1; 30, 6; 31, 8; 33, 3; 41, 1 und 6: 54, 3; vgl. 24, 12; 26, 8 und 21; 31, 2), Aristeides verbannt (§ 30, 7; 43, 2; 44, 11; 47, 6; 53, 1; 74, 8; vgl. 35, 2; 43, 4), Korinth und Karthago zerstört (unter anderen § 40, 9; 46, 2; 49, 4), kommt Themistokles brieflich und persönlich zum Perserkönige, wird dem Sokrates bald geraten, aus dem Gefängnis zu entfliehen, bald abgeraten u. dgl. m. Die schöne Anekdote (Herod. VIII 59), in der Themistokles sagt: *οἱ ἐγκαταλειπόμενοι οὐ στεφανεῦνται* (beim Verf. natürlich *στεφανοῦνται*), wird nicht mit Herodot an einen Streit mit dem Korinthier Adeimantos, sondern an den mit Eurybiades geknüpft, Kallias löst den Kimon nicht blofs aus (§ 43, 12), sondern thut es auch als Gatte der Elpinike, welche zweimal in einem Satze (§ 37, 12) Tochter des Kimon genannt wird. Ich breche ab, weil es dem Buche zu viel Ehre erweisen hiefse, wollte ich noch länger bei dem faden Inhalt desselben verweilen: auf den 6 Bogen steht soviel Wissenswertes, dafs es, hochgeschätzt, kaum ¼ Bogen füllen würde, alles Übrige stellt Variationen dar, die jeder Lehrer in der Stunde extemporieren oder allenfalls (aber nur mit vorsichtigster Auswahl) zum Diktat verwenden kann.

Ich wende mich der formellen Seite des Lesebuches zu, die leider noch betrübender ist. Ich will kein Aufsehen davon machen, dafs der Verf. *σῴζω ζῷον* etc. ohne *ι* subscriptum drucken läfst, obwohl solche Dinge doch auch von einem Autor gewufst werden müssen, ich verzeihe ihm auch gern so häfsliche Druckfehler wie *χῶραν* (§ 60, 10), *πρέσβεις* (§ 63, 6; 66, 12), *Ἑλλαδα* (§ 72, 2), *ἑκοντες* (§ 27, 8), *ἡμῖν* für *ὑμῖν* (§ 54, 5), *ἅπτομαι* S. 105a, *πεφυγαδευκότας* für *-κότες* (§ 44, 7), selbst *θύε* (§ 19, 20) will ich noch als einen solchen hinnehmen für *θῦε*, auch noch § 37, 8 *εἶσι δὲ καὶ ἄλλαι ἀρεταὶ*, obwohl der Zusammenhang eher dafür spricht, dafs der Verf. *εἶσὶ* orthotoniert gedacht hat. Traurig ist es aber, wenn der Quartaner Falsches lernen mufs, wie *ἐδιαιτῶντο* (§ 54, 15), *θαυμάσουσιν* (§ 62, 7), *διαιτήσασθαι* und *διαιτήσαιτο* (§ 57, 3), *ἐν ἡμετέραις ναυσὶ* (ohne *ταῖς*) (§ 37, 11), *ἡ τοῦ κλέους ἐπιθυμία* (§ 21, 6), *θαφθῆναι* (§ 63, 14), *ἐλέχθησαν* = „sie sammelten sich" (§ 67, 3), *ἀπεκτάθην* (§ 71, 4; 73, 9; 74, 4), *τοὺς ἥρωας* § 49, 7; 55, 7), *λευσθῆναι* (§ 49, 1), *ἐπὶ πύλην* (§ 49, 3), *Νύμαν* (§ 40, 8), *πυρσὶ* in dem tiefsinnigen Satze § 26, 28: *Πυρσὶ τὸ ψῦχος ἀμύνετε* (so verwendet Verf. das Verbum gewöhnlich), *ὦ στρατιῶται, ἐλευθερώθησαν* (§ 73, 4), *σπαρθέντων* (§ 71, 1).

ıter diesen Formen habe ich absichtlich noch Worte auf-
nommen, die ja die Prosa in anderer Weise zu verwenden
egt; ganz buntscheckig wird der Text dadurch, dafs der Verf.
ne Ahnung von dem Unterschiede poetischer und prosaischer
sdrucksweise hat. „Fürchten" heifst gewöhnlich *δείδειν*, „töten"
*ειρειν*, „sammeln" *ἀγείρειν*, nicht blofs *τὸ τῶν λαμπάδων*
*ῖς τὰς ὁδοὺς φωτίζει* (§ 16, 4) sondern auch *οἱ ἀστέρες*
*ν νύκτα φωτίζουσιν*. Dazu kommt nun noch, dafs ganz
ıstlich all das Gerümpel, welches eine vernünftige Pädagogik
ls schon vollständig beseitigt hat, teils nur noch ganz gelegent-
h und so nebenbei, ohne dafs der Schüler weiter damit be-
lligt wird, in einem sonst brauchbaren Satze vorbringt, an das
nnenlicht gebracht wird. Wir hören — das mag bei dem
egerischen Sinn unseres Volkes noch erlaubt sein — gar
Hurrah rufen (*ἀλαλάν* z. B. § 3, 4), bewundern *τὰ τῶν βα-*
*λείων ἀνώγεω* nicht weniger wie die homerische *ἓω δοδο-*
*ἰκτυλον* und die *γαμετὴν* (auch *δάμαρτα*) des Menealos
d die Pracht *τῶν ταὼν* und die Kunst *τοῦ ὀρνιθοθήρα*
d die Schliche *τῶν χρήστων*, schade, dafs das *ἥδυσμα τῶν*
*ὀνων* fehlt, damit wir *ἐν τοῖς τῶν ἀνάκτων δόμοις* (vgl.
17, 4: *Ὦ ἄνα, Ἴλεως ἴσθι τοῖς ὑπηκόοις* und sonst, sowie
38, 12: *ἥρωσί τισιν ἐκ Διὸς τὸ Ἡλύσιον πεδίον δόμον εἶναι*
*ιηρος λέγει*) das Fleisch des *πιοτάτου βοός*, welcher auf
n *πιοτάτοις ἀγροῖς* (§ 34, 5 und 11) Babylons weidet,
er auch das liebliche Gebäck aus dem Mehl der *πεπαιτά-*
*ιν καρπῶν* geniefsen, darnach, aber weder *ὀψιαίτεροι*
ch *ὀρθριαίτεροι*, sondern *σχολαίτατοι καὶ ἡσυχαί-*
*τοι* (vgl. § 31) in den *κῆπος* hinabsteigen und die *ὄπας*
*λλῶν ὀρνιθίων* vernehmen. Vielleicht zieht es aber jemand
, den *μελαντάιυις* (§ 35, 13) *κόραξιν* oder den *ὀξυκερ-*
*στάτοις λυγξὶ* (§ 32, 10) oder dem Gewimmel in den *ἰχθυ-*
*ντες ποταμοί* nachzustellen. Jedenfalls wird ein solcher nicht
glücklich sein wie Ödipus, *οὔ ταλάντερον οἱ ποιηταὶ βασι-*
*κ οὐ λέγουσιν* (§ 32, 3), aber es war auch *οὐδεὶς οἰκτρό-*
*ρος* (§ 35, 17), nur noch die *ἀτυχία φίλου*, welche *τῷ τῶν*
*ἰγυπτίων βασιλεῖ οἰκτίστη ἦν* (§ 33, 4). Wie hier beim
men der wüste Kram vergangener Zeiten zur Einübung wieder-
lt vorgebracht wird, so auch beim Verbum; ich begnüge mich
nit, *τεθεραπεύκητε* (§ 44, 6), *ἀπεκτάκη* und *ἐφθάρκωσιν*
70, 5 und 6), *γεγυμνάκοιεν* (§ 62, 12) und *γεγράφοι* (§ 63, 5)
zuführen; es sind alles nur sporadisch ausgesuchte Formen,
sich nach meinen Sammlungen leicht verdoppeln und ver-
ifachen liefsen.

Endlich noch ein Wort über die syntaktischen Kenntnisse des Verfassers. Dafs ein Unterschied zwischen *οὔτε* und *ἠδὲ* besteht, ist ihm unbekannt. Beispiele: § 55, 7 *ὁμοιοῖ ὁ ιηρος τοὺς ἥρωας θηρσὶν ἢ λέουσιν ἢ συσὶν* (d. h. wohl

καπροῖς) ἢ ἄρκτοις ἢ ἄλλοις οὔτε (dies würde allerdings nicht einmal οὐδὲ, sondern καὶ οὐκ werden müssen) ἀσεβὲς ἡγεῖται καὶ τοὺς θεοὺς καὶ (= οὔτε-οὔτε) τοὺς ἥρωας βουσὶν ἢ (= οὐδὲ) οἰσὶν ὁμοιοῦν oder 59, 14: Εὐρυβιάδου (l. Ἀδειμάντου) λέγοντος 'ἐν τοῖς μὲν ἀγῶσιν, ὦ Θεμιστόκλεις, οἱ προτρέχοντες μασιγοῦνται' οὗτος 'ναί' ἔλεγεν (besser ἔφη), 'ἀλλ' οὔτε οἱ καταμένοντες στεφανοῦνται', vgl. noch § 37, 3 u. 51, 3 u. 53, 6, wo μήτε für καὶ μὴ steht und auch 51, 6. Charakteristisch für die syntaktischen Begriffe des Verf. sind folgende Beispiele: § 42, 10 κελεύει ἡ Ἀθηνᾶ τῷ Νέστορι Τηλέμαχον εἰς Λακεδαίμονα πέμπειν, § 47, 7 μετὰ τὴν Ἀθηνῶν ἅλωσιν πάντες (soll wohl πάντας heifsen oder?), ὅσοι ἐπεφυγάδευντο, εἰς τὴν πόλιν εἰσδέχεσθαι ἐκελεύοντο, vgl. § 51, 1, ferner § 51, 14 ἀνόητοι γελῶσι, κἂν οὐκ ἔστι γέλωτος αἰτία u. ebd. 15 εἰ μὴ ἐστρατεύσαντο (für στρατεύοιντο) οἱ Σπαρτιᾶται, ἐν τοῖς ὄρεσιν ἀγρίους θῆρας θηρῶντες ἐκινδύνευον, ferner 59, 3 ὁ ἀδικῶν ἑαυτοῦ ἀδικίᾳ ζημιωθήσεται für τῇ ἑ. ἀ. ζημιώσεται oder ebd. 59, 8 ἐλεύθερος μόνος ἐστὶν (so accentuiert Hahn stets vor einem Komma oder Semikolon). ὅστις τῶν παθῶν ἑαυτὸν ἐλευθερώσεται (oder 60, 8 εἴθε οἱ κριταὶ τὴν ἀδικίαν κολάζοιντο) oder § 61, 8, wo Kambyses zu den ἐσθλοτάτοις τῶν Περσῶν sagt: ἀναγκάζομαι ὑμῖν δηλῶσαι, ὅ τι ἂν πάντων πραγμάτων μάλιστα κρύψαιμι. Ganz falsch ist § 62, 1 ὅτι οἱ θεοὶ κεκαλύφασι, τὸν ὄνθρωπον φανερὸν ποιεῖν ἀσεβές ἐστιν für ὅτι ἄν . . . καλύψωσιν, τοῦτο φανερὸν ποιεῖν τῷ ἀνθρώπῳ οὐ θέμις (ἀσεβές). Indirekte Fragen stehen im Konjunktiv, vgl. § 72, 3, wie die lateinische Wortstellung bei den Verbis des Fürchtens nicht ungewöhnlich ist, vgl. § 67, 13, § 54, 7; die Einwohner von Athen heifsen οἱ Ἀθήναις ἐνοικοῦντες § 67, 18. Nicht ohne Mühe sind Sätze zu verstehen wie 50,5 Σαννίτῃ τινὶ ὁ θεὸς ἐμαντεύσατο, ὁπότερος δῆμος βοῦν τινα μεγίστην ἐν νεῷ τινι θύσῃ (fehlt ein ἂν nach ὁπότ.), τοῦ ἑτέρου ἡγεμονεύσειν. Ἤκουσε δὲ τοῦτο ἱερεύς τις τούτου τοῦ νεὼ Ῥωμαῖος καὶ Σαννίτῃ θύσοντι (vgl. ob. 42, 10) λούεσθαι ἐκέλευσεν ἐν τῷ ποταμῷ παραρρέοντι (ergänze τῷ) oder § 49, 12 Κλέαρχον στρατιώτας βιάζοντα (sic) πόρρω πορευθῆναι πρὸς τὸν (fehlt besser) βασιλέα ἐβάλλοντο (sic)· καὶ μικρὸν ἐξέφευγε μὴ λευσθῆναι. Das durch den Druck hervorgehobene ist durchaus falsch, aufserdem mufste καταλευσθῆναι oder mit Xen. Anab. I 3, 2 καταπετρωθῆναι gesagt werden; es soll wohl der Sinn gegeben werden: Κλέαρχος . . . βιαζόμενος . . . ἐβάλλετο. Die Leser werden sich nach diesen Proben selbst ein Urteil bilden; ich füge nur noch hinzu, dafs die Bedeutungslehre dieselbe Mangelhaftigkeit zeigt. Dafs bei einem solchen Inhalt u. solcher Form selbst der taktvollste Pädagog mit dem Buche nichts anfangen kann, liegt auf der Hand; er würde auf jeder Seite erst mindestens 2 bis 6 Fehler verbessern lassen

müssen. Das systematische Vokabularium verspricht mehr als es leistet: die Worte sind einfach nach 1. 2. 3. Deklination und nach den folgenden Wortklassen zusammengestellt. Wie die voraufgehenden Proben schon gezeigt haben, ist die ganze Anlage altmodisch (die ersten Auflagen des bekannten Kühnerschen Buches bezeichnen diesem gegenüber noch einen bedeutenden Fortschritt). Zur Einübung sämtlicher regelmäfsiger und unregelmäfsiger Deklinationen, aller Pronomina, Zahlwörter und Komparationsformen verwendet der Verf. nur den Ind. und Imper. Praes. Act., dem gelegentlich noch ein Inf. hinzugefügt ist. Erst von S. 42 tritt das Verbum in seine Rechte, und nun soll der Quartaner noch mit all den dichterischen Wörtern, den seltenen Formen das Verbum purum, mutum und liquidum nebst ihren sämtlichen Unregelmäfsigkeiten absolvieren.

So ist das Buch nicht blofs nicht „besser wie die Mehrzahl seiner Brüder", sondern ich fürchte, die „Brüder" würden event. erklären: „Du gehörst nicht in unsern Kreis; du bist so alt, dafs du unser Urgrofsvater sein könntest." Es ist mir nicht leicht geworden, dies harte Urteil zu sprechen, aber ich mufs der Wahrheit die Ehre geben. Wer das Buch in die Hand nimmt, wird — davon bin ich überzeugt — mir beipflichten. Ich beneide den Verf. nicht um seine griechischen Kenntnisse — und das sei in aller Bescheidenheit von mir gesagt —, wohl aber um den Mut, mit solchem Machwerk in die Öffentlichkeit zu treten.

2. Je länger ich bei Nr. 1 verweilen zu müssen glaubte, um nicht ungerecht zu erscheinen, um so kürzer kann ich mich bei Nr. 2 fassen. Dort mufste ich das Seciermesser gebrauchen, hier kann ich es bei Seite legen: hier ist alles gesund und kraftvoll. Ein alter Praktikus hat in dieser Sammlung eine Blumenlese dessen gegeben, was ihm in langjähriger Erfahrung als das Vortrefflichste für die Jugend erschien. Der Inhalt ist den Weisen Griechenlands selbst entnommen: die Dichter, sowohl die Tragiker wie besonders die Komiker, haben kernige Sprüche geliefert, die Prosa ist aus Xenophon, Plato und der leider zum Teil schon vergessenen, obwohl so wertvollen Kollektion von J. Casp. Orelli, Opuscula Graecorum veterum sententiosa et moralia, Leipzig 1819–21 (2 Vol.) entnommen. Mit diesem Inhalt ist mancher Vorteil verbunden. Die Formen und Vokabeln erscheinen dem Schüler von vornherein in einem Zusammenhang, der das Festhalten derselben erleichtert, auch den Schüler gleich am Anfang zwingt, nicht sklavisch an eine deutsche Übersetzung des griechischen Wortes zu glauben. Wird ein oder der andere Satz memoriert, weil er dem jugendlichen Geist ganz besonders empfohlen werden soll, so wird dadurch sicher im Laufe der Zeit ein Schatz von Weisheit und Erfahrung gesammelt, der neben den Sprüchen der heiligen Schrift unvergänglich bleibt: er wird den Mann ins Leben begleiten und wird teils seine Lebenserfahrung

erweitern, teils ihm, wie Jacobs sich ausdrückt, „das was er schon weifs, auf eine anziehende und erleuchtende Weise vor die Augen bringen." Der Inhalt des Buches ist vortrefflich, zum Auswendiglernen reizend, aber — und das wird den Gebrauch der „Denksprüche" erschweren — etwas einseitig, weil nur ethischen, sentenziösen, kontemplativen Charakters; das reale Griechentum, die Geschichte, die Antiquitäten haben keine Stelle erhalten; der Verf. hat auch diese Seite gar nicht berücksichtigen wollen, weil er von einem anderen Standpunkt aus das Buch zusammengelebt hat, wenn ich so sagen darf. Er hat die Kernsprüche in langjähriger Lehrthätigkeit seinen Schülern mitgeteilt, sie ergänzt, bei neuer Lektüre anderes hinzugethan und erst später das Ganze nach pädagogischen Gesichtspunkten verteilt. Aber auch so dürfen wir uns des vorzüglichen Inhalts freuen, dürfen mit diesem Büchlein in der Hand hintreten und den Reichtum des Hellenentums an schönen Wahrheiten, herrlichen Lebensregeln demonstrieren und geniefsen. Dafs die Behandlung dieser Sprüche eine viel wirksamere Vorbereitung für die Dichterlektüre ist als die Mehrzahl der gebräuchlichen Lesebücher, davon bin ich überzeugt; dafs die reale Seite so wenig oder gar nicht vertreten ist, wird freilich zunächst hinderlich sein; denn es ist ja natürlich, dafs der Vokabelschatz eines Xenophon durch eine derartige Zusammenstellung weniger vorbereitet werden kann. Indes manches Wort kann auch hieraus entnommen werden; denn der Verf. verrät auch darin den kundigen Didaktiker, dafs er Sentenzen mit ungewöhnlichen Formen nicht aufgenommen hat, so dafs der Wortschatz der Prosa doch auch fast immer zur Geltung kommt.

Der von Rothe zusammengestellte Schatz gliedert sich nun in der Weise, dafs nach den Sprüchen zur Deklination, zum Nomen diejenigen angereiht werden, welche Formen der „Verba barytona" und „perispomena" (ἐω — ἀω — ὁω) enthalten (S. 29—38). Diesen folgen Sätze für die „schwachen Tempora" der Verba pura und muta (S. 39—47) und dann für die Tempora secunda der Verba muta, sowie die für die Verba liquida (S. 47—51). Die „Konjugation ohne Bindevokal" wird auf den Seiten 51—65 nach den einzelnen dahin gehörigen Verben mit Beispielen belegt, die sogenannte „anomale" auf S. 65—84. Auf den letzten 10 Seiten werden „gemischte Beispiele" gegeben. Aus diesem Konspektus wird man ersehen, dafs die ganze Formenlehre vorkommt, nur darf man nicht erwarten, dafs alle Formen gleichmäfsig berücksichtigt werden konnten; dies war bei der Art des Materials nicht möglich, ist auch meiner Überzeugung nach nicht nötig. Den Textesworten hat der Verf. knapp gehaltene Anmerkungen (deutsch oder lateinisch) hinzugefügt, die dem Schüler die Arbeit bei häuslicher Präparation wesentlich erleichtern werden. Ein alphabetisches Wörterverzeichnis mit eigener Paginierung S. 1—95 umfafst alle Wörter; die poetischen sind aber durch einen Stern als solche

eichnet und etwas eingerückt; den Eigennamen ist eine kurze arakteristik hinzugefügt, bisweilen freilich auch nur der mich mer heiter stimmende Zusatz, welcher ja auch bei Jacobs erscheint, lännername". Das Ganze ist gut, klar und splendid gedruckt. n Anhang S. 95—130 enthält zunächst Sentenzen, vorwiegend s Hesiod, im epischen Dialekt; hier sind in den Anmerkungen ch die Formen erklärt; dann folgen Stücke aus Tyrtaios, Lebens-ahrungen aus Theognis und Lebensregeln aus demselben und deren Dichtern der Anthologie. Von diesen Partieen würde siod wohl leicht als Einführung in den epischen Dialekt über-upt verwandt werden können, die letzten dagegen der Sekunda sp. Prima zufallen. Auch in diesen Teilen ist die Auswahl ganz fserordentlich gelungen: die kraftvollsten und eindruckerzeugen-n Klänge griechischer Weisheit sind hier zu schönster Sym-onie geeinigt.

Den trefflichen Eigenschaften dieser '*φωναὶ κάλλισται καὶ ἴσται*' gegenüber erscheinen die paar kritischen Noten, die ich füge, unbedeutend und verschwindend. So würde ich zu *ὅρα* 30 (XVII 2) gern die Bemerkung „zsgz. aus *ὅραε*" missen, irde *ἀχρημοσύνη, ἵπτομαι, πορεῖν* und noch manche andere kabel des Verzeichnisses als poetisch mit dem Sternchen ver-hen. Zu *βουλεύω* die Bedeutung „raten, Rat erteilen" nzusetzen halte ich nicht für richtig, wie ich auch unter *πει-ομαι* das Part. aor. *πειραθείς* gar nicht erklären würde, jeden-ls aber nicht durch das doch leicht Mifsverständnis erweckende iner, der etwas in Erfahrung gebracht hat." Ich könnte diese einigkeiten noch vermehren, aber ich bin überzeugt, dafs der rf. selbst manches derartige beseitigen wird, wenn er, wie ich inschen will, recht bald an eine 2. Auflage Hand anlegt. Viel-cht fügt er dann auch Sätze hinzu, die das reale und geschicht-he Leben der Griechen illustrieren. Allen Kollegen möchte ich er dies Büchelchen aufs wärmste empfehlen. Sind sie auch cht in der Lage, es als Handbuch für die Schüler zu ver-nden, in ihrem eigenen Interesse werden sie es sicher ver-rten können; manch goldenes Wort wird auch auf sie wieder inen bezaubernden Eindruck ausüben oder ihnen zum ersten le erklingen.

Berlin. H. Heller.

---

phokles' Oedipus Tyrannos für den Schulgebrauch erklärt von Friedrich Brandscheid, Gymn.-Konrektor a. D. Wiesbaden. Rodrian. 1882.

Für den Schulgebrauch ist diese Ausgabe sicherlich nicht ge-gnet, weil sie ungewöhnlich viele und sehr ausgedehnte Partieen r Tragödie in wortgetreuer Übersetzung wiedergiebt. Inhalts-ersichten eines Chorgesanges, einer längern Rede, eines erregten ortwechsels sind gewifs sehr zweckmäfsig und sind mit Recht

in die gangbaren Schulausgaben aufgenommen, auch Verdeutschungen einzelner Ausdrücke, die dem Schüler unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten würden, sind ohne Zweifel zulässig; welcher Lehrer der Prima möchte es aber billigen, wenn seinen Schülern eine Ausgabe in die Hände gegeben würde, in welcher sie von V. 264—275 folgende Übersetzung finden: „Darum will ich diesen Kampf wie für meinen Vater übernehmen und alles angreifen, um den Urheber des Mordes zu fassen für den Sohn des Labdakos, des Polydoros, des früheren Kadmos und des alten Agenor; und denen, welche dies nicht thun, flehe ich, die Götter mögen ihnen weder irgend welche Saatfrüchte aus der Erde aufsprossen lassen, noch Kinder von den Weibern, sondern dafs sie durch das jetzige Geschick verderben sollen und durch noch feindlicheres. Euch aber, den übrigen Kadmeern, denen dieses angenehm ist, mögen die helfende Gerechtigkeit und alle Götter auf ewig wohl zur Seite stehen." Dergleichen genaue (auf dichterischen Ausdruck ganz verzichtende) Übersetzungen zu geben ist nicht etwa überflüssig, sondern in hohem Grade schädlich, weil sie dem Schüler alles selbständige Nachdenken ersparen. Und doch finden sich solche Versionen fast auf jeder Seite des Kommentars. Stände dieser nach gewöhnlicher Sitte unter dem Text, so würde Brandscheid sich selber von der pädagogischen Unmöglichkeit des von ihm beliebten Verfahrens überzeugt haben. Solche Erwägung mag ihn denn auch veranlafst haben, die erklärenden Anmerkungen dem Texte folgen zu lassen. Aber diese Einrichtung ist selber nicht zu billigen, weil sie den Schüler erlaubter und ihm sehr zu gönnender Bequemlichkeit beraubt und tadelnswerte Gedankenlosigkeit doch nicht verhindert. Er hat nämlich nun die ganz unnötige Mühe des beständigen, sehr verdriefslichen Umschlagens, und anderseits hindert ihn nichts ohne eigene Gedankenarbeit die auf dem Präsentierteller ihm dargebotene Übersetzung sich anzueignen und dem Gedächtnis einzuprägen. Will man beim Übersetzen in der Klasse den Kommentar dem Auge des Schülers entziehen (was bei der Einrichtung mancher allerdings wünschenswert wäre), so würde wohl nichts übrig bleiben, als Text und Kommentar als besondere Hefte erscheinen zu lassen. Wird aber die Anweisung zur Übersetzung in mafsvoller, pädagogisch richtiger Art gegeben, wie in den Ausgaben von Wolff-Bellermann und Wecklein, so ist der Nachteil, dafs die Anmerkungen unter dem Texte stehen, ein nicht allzuschwer wiegender; in der Art freilich, wie sie bei Brandscheid erscheinen, wären sie in einer Schulausgabe unter dem Texte undenkbar. Gehen diese Anweisungen zur Übersetzung doch sogar getrennt von dem Texte, wie sie bei Br. stehen, sehr weit über das zulässige Mafs hinaus.

Als Schulausgabe ist also diese neue Edition in keinem Falle zu empfehlen; als solche wäre sie geradezu als ein bedauerlicher

Rückschritt zu bezeichnen. — Dafs nun die gelehrten Kenner des Sophokles viel Neues darin finden werden, bezweifle ich; jedenfalls aber ist des Neuen und Stichhaltigen nicht so viel darin enthalten, dafs dadurch eine neue Ausgabe gerechtfertigt wäre. Es ist ja gewifs anzuerkennen, dafs der Herausgeber in der Konstituierung des Textes im ganzen so wenig, wie nur irgend möglich, von der handschriftlichen Überlieferung abweicht, weniger sicherlich als die übrigen Bearbeiter der Tragödie; aber wenn solche konservative Konstituierung des Textes als ein wissenschaftlicher Fortschritt bezeichnet werden sollte, so hätte der Herausgeber, am besten durch die Erklärung selber, wenigstens aber in den (überflüssiger Weise lateinisch geschriebenen) „Kritischen Nachweisungen" die Unbedenklichkeit und Stichhaltigkeit der Überlieferung gegen die von andern Kritikern erhobenen, zum Teil doch sehr gewichtigen Einwände sorgfältiger und einleuchtender verteidigen müssen, als es da geschehen ist, wo er sich überhaupt auf solche Verteidigung einläfst. So ist — um nur ein Beispiel anzuführen — die Erklärung der Überlieferung *τόν γε* (V. 852) verglichen mit der Konjektur Bothes und ihrer klaren Begründung bei Bellermann gewifs nicht ausreichend.

In den Text hat Br., so viel ich gesehen habe, nur zwei eigene Konjekturen aufgenommen, nämlich V. 1101, wo er schreibt, *ἦ σὲ τῶν τις θυγατέρων Λοξίου*, eine Schreibung, die mir aber sachlich, grammatisch und auch metrisch nicht unbedenklich erscheint, und V. 667, wo er durch eckige Klammern *κακά* verdächtigt, eine Vermutung, die nach meinem Ermessen gröfsere Wahrscheinlichkeit für sich hat. Die Konjektur *νωμῶν* V. 200 statt *νέμων* wird nur in der kritischen Nachweisung erwähnt. Vorgeschlagen ist sie wohl (der Verf. verweist auf sein Programm, Hadamar 1866) lediglich aus metrischen Gründen; um so auffallender ist, dafs der gleich darauf folgende Vers *ὦ Ζεῦ πάτερ, ὑπὸ σῷ φθίσον κεραυνῷ* gegenüber gestellt wird dem Verse in der Antistrophe *ἐπὶ τὸν ἀπότιμον ἐν θεοῖς θεόν*, von welchen beiden man nicht absieht, wie sie metrisch einander entsprechen sollen.

Die Erklärung des Einzelnen ist im ganzen zweckmäfsig und verständlich. Neues von Bedeutung habe ich nicht darin gefunden, wohl aber mancherlei grammatische und sachliche Bemerkungen vermifst, die bei den Vorgängern des Herausgebers zu finden sind, darunter recht sehr auch solche, die durchaus „zum Verständnis des Textes und des Zusammenhanges und zu einer richtigen Auffassung des Ganzen" beitragen und nicht als „unnötiges Beiwerk und gelehrte Exkurse" zu bezeichnen wären (vergl. Vorwort S. V). Umgekehrt hat aber der Herausgeber von solchen überflüssigen Dingen seine Ausgabe keineswegs durchweg frei gehalten. So war die Angabe des Zeitalters des Kadmos nach Clinton (S. 107) gewifs entbehrlich, ebenso die Nen-

nung des Philochoros zu V. 21, die etymologische Diatribe über Apollon S. 123, das dem Schüler gewifs unverständliche und ganz unnütze Citat: Nik. Ther. 509 (S. 128), die Verweisung auf das Programm des Herausgebers (S. 130). Auch ein zu einer erklärenden Anmerkung hinzugefügtes „Schn." (S. 141) dürfte dem Schüler rätselhaft sein, wie derselbe denn auch mit der dunkeln Hinweisung auf den „symbolischen Wolff" (S. 128) sicherlich nichts anfangen kann. Auf derselben Seite befindet sich bei Gelegenheit der Erklärung von ἐνδατεῖσθαι eine für die Schüler gewifs recht wenig zweckmäfsige Bemerkung mit Nennung von G. Hermann, Elmsley und Dindorf.

Die Darstellung ist nicht ohne Mängel. Ich hebe, um das Urteil zu begründen, nur einzelnes hervor. S. 111 heifst es: „die Stadt stirbt hin in den Rinder weidenden Herden". Und dieser sprachlich ganz unmögliche Ausdruck soll nach Br. dichterisch für Herden überhaupt stehen. Damit vergleiche man die klare, belehrende Anmerkung bei Wolff-Bellermann. — S. 123. Theben, „da es die Mutterstadt durch ganz Hellas so berühmter Mythen geworden ist." Man möchte bei diesem barbarischen Deutsch an einen Druckfehler glauben. — S. 193: „der du durch über die Mafsen glückliches Treffen das in allem gesegnete Glück gewannst." Zu rügen ist es gewifs auch, dafs Br. (S. 126f) in einem Satze von Zeus und von Mars spricht. Doch das sind nur einzelne Beispiele, denen ich noch manche andere an die Seite stellen könnte. Auch die Breite der Darstellung wird oft lästig. Mehr als Breite aber ist es, wenn der Herausgeber im Anfange des Vorwortes ausdrücklich versichert, es sei eine müfsige Frage, ob die Werke des Sophokles es verdienen, dafs sich immer noch Gelehrte finden, die sich mit ihrer Kritik und Erklärung beschäftigen; denn Vergil, Cicero, G. E. Lessing hätten von dem Dichter eine hohe Meinung gehabt, welche Wahrheit denn unter dem Texte noch durch ausführliche Citate belegt wird.

Ich gestehe, dafs diese seltsamen ersten Zeilen des Buches mich sofort gegen dasselbe einnahmen, ein schnell entstandenes Vorurteil, das aber durch die weitere Lektüre des mit Sorgfalt und sichtlicher Hingebung an die Sache gearbeiteten Buches allmählich zerstört worden ist, so dafs ich trotz der hervorgehobenen Mängel glauben möchte, dafs einem gebildeten Laien die Ausgabe willkommen sein könnte, der dann auch die vielen Anweisungen zur Übersetzung, welche sie für die Schule unbrauchbar machen, dankbar hinnehmen würde.

Doch leider kann ich das nicht ohne Vorbehalt aussprechen. Ich könnte sie nämlich nur dem Laien empfehlen, der über das ganze Drama derselben ästhetischen Ansicht ist wie der Herausgeber, nach welchem das Leiden des Ödipus als ein durchaus selbstverschuldetes erscheint. Ein Laie, der auf dem entgegengesetzten Standpunkt steht, den L. Bellermann in dem Rückblick

der von ihm besorgten Wolffschen Ausgabe klar und scharf
d, ich meine, überzeugend vertreten hat, würde auf Schritt
d Tritt an Brandscheids Erklärung und Auffassung Anstofs
hmen müssen.

Wie grofses Gewicht aber der Herausgeber auf seine ästhe-
che Gesamtauffassung legt, geht schon aus folgendem Passus
s Vorworts hervor, in welchem er Schneidewin und Wolff-Beller-
ınn den Vorwurf macht, dafs sie das Stück als eine sogenannte
hicksalstragödie betrachten, in welcher die blinde Notwendigkeit
t dem Leben des Helden ihr tückisches Spiel und grausames
spötte treibe, eine Auffassung, welche auf die ganze Interpretation
chteilig einwirken und die Fabel für den unkundigen urteils-
en Leser zu einem Gegenstande des Anstofses und Widerwillens
ıchen müsse. Br. fährt fort: „Indem diese Gelehrten die ge-
ıle Kunst des Sophokles hauptsächlich nur in der Charakter-
ılerei und äufseren Darstellung finden wollten, war es natürlich,
fs die Dichtung im ganzen sich ihnen bei solcher Auffassung
eine im wesentlichen verfehlte, als ein blofses Konglomerat
ı Scenen, als ein mifslungenes Werk darstellen mufste, welches
f den ersten Rang unter den sophokleischen Dramen keinen
spruch machen konnte." Eine höchst befremdende Relation
er Schneidewins und Bellermanns Ansichten. Wer diese nicht
ınt, der mufs nach solcher überaus sonderbaren Berichterstat-
ıg doch glauben, beide hätten das Drama für ein Konglomerat
ı Scenen, für im wesentlichen verfehlt, für ein mifslungenes
erk erklärt. Es genügt dem gegenüber darauf hinzuweisen, dafs
hneidewin (2. Aufl. S. 22) von der „nie genug zu bewundern-
ı Kunstschöpfung" des Dichters spricht, und dafs Bellermann
nen „Rückblick" mit dem Satze beginnt: „Das vorliegende
ama zeigt Einheit und Geschlossenheit der Handlung in seltenem
ade." Dagegen wird nun Franz Ritter gelobt, weil er sich in
ner Ausgabe auf den Boden der reinen Tragik stellend das
iden des Helden für ein selbstverschuldetes, die Orakel nicht als
widerrufliche Schicksalsverkündigungen, sondern nach der ge-
terten Anschauung des Sophokles als blofse Warnungen, als
hnungen zur sittlichen Lebensbesserung erkläre. Ich meine
er, wer solche Ansichten heutzutage sich aneignet, der müfste
ch den Versuch machen, die schwer wiegenden Argumente, mit
ıen z. B. Bellermann sie nach meiner Meinung beseitigt hat,
t klaren, deutlichen Gegengründen zu entkräften. Bis das ge-
ieht, wird wohl auf jeden unbefangenen Leser der Tragödie
ipus, wie er vom Dichter charakterisiert ist, den Eindruck
chen, den Schneidewin in dem kurzen Satz ausspricht: „er
re eines besseren Schicksals wert gewesen", und Bellermann
Schlusse seiner Darlegung mit den Worten: „er hat sein
chtbares Geschick weder verschuldet noch verdient." Dafs
ipus seine Fehler hat, wie jeder Mensch von Fleisch und Blut,

dafs er kein Tugendideal ist, giebt Bellermann bereitwillig zu; nur dafs diese Fehler der Art seien, dafs es ganz in der Ordnung sei, wenn dafür eine Strafe eintrete, die weit über das hinausgeht, was jemals der boshafteste und grausamste Mensch einem anderen zufügen kann, das, meint er, sei auf das entschiedenste abzulehnen, und das durch seine Dichtung darzustellen sei vom Dichter auch nicht von fern beabsichtigt. Wenn nun aber Brandscheid hinzufügt, durch Ritters und seine Auffassung werde die Harmonie der Chorgesänge mit dem Inhalt der Handlung wieder hergestellt, die von Aristoteles in seiner Poetik aufgestellten Lehren von der Tragödie bestätigt, der hohe Rang des Sophokles unter den gröfsten Dichtern aller Zeiten gewahrt, so sieht das doch aus, als seien das neue Erkenntnisse, von Ritter erworben und von ihm selber verbreitet und verteidigt. Und doch erklärt Bellermann den Chorgesang *ἰὼ γενεαὶ βροτῶν* ausdrücklich für das eigentliche Grundthema des Stückes (S. 134), und doch spricht derselbe eingehend von dem, was unter dem aristotelischen Begriff *ἁμαρτία* zu verstehen sei (S. 136 Anm.), eine Darlegung, die Br. doch sich hätte bemühen müssen zu widerlegen, wenn er sie nicht anerkennen kann. Und wo ist es Bellermann oder Schneidewin wohl in den Sinn gekommen, den hohen Rang des Sophokles anzutasten?

Brandscheid sucht in einem anderen Chorgesang den „vernehmlichen Grundton, der aus allen Gesängen des Chors wiedertöne." Er sagt (S. 12): „die Idee der Tragödie wird am deutlichsten in dem herrlichen zweiten Stasimon (Öd. Tyr. V. 863 ff. *Εἴ μοι ξυνείη φέροντι* u. s. w.) ausgesprochen und ist folgende: „Die Verehrung der Gottheit und ihrer heiligen Ordnungen ist in allen menschlichen Verhältnissen die Bedingung wahren Glücks" — und als Gegensatz dazu: „Wer freventlich die Gottheit und ihre ewigen Ordnungen verachtet, den schlägt sie mit Verblendung, welche ihn, mag auch sein Glück durch seine eigene Klugheit noch so fest gegründet scheinen, zuletzt in selbst verschuldetes Verderben stürzt." Dafs der Chor in dem zweiten Stasimon nur an Jokastes freigeisterische Ansicht über die Orakel anknüpft und nicht von fern auch an den „noch ungesühnten vierfachen Mord" des Ödipus denkt, den er aus „Übermut, Rachedurst und unbändiger Leidenschaft begangen zu haben eben bekannt haben" soll, wie Brandscheid S. 169 behauptet, scheint mir aus dem Inhalt des Chorgesanges unwiderleglich hervorzugehen. Und nun gar der zweite Teil der „Idee." Brandscheid weifs den so wenig aus der Tragödie selber zu belegen, dafs er dazu in der Anmerkung Soph. Antig. V. 622 ff. und das deutsche Sprüchwort: „Wen Gott verderben will, verblendet er" citiert.

Mir scheint es ein Grundirrtum zu sein, in allen, zumal in den sophokleischen, Tragödien, eine Schuld anzunehmen, die durch das auf den Helden hereinbrechende Geschick gesühnt werden soll,

also eine Schuld, die in gerechtem Verhältnis stände mit dem späteren Leiden. Wohin man sich mit diesem Spüren nach irgend welcher Verschuldung in tragischen Personen verirren kann, dafür ist mir ungemein lehrreich gewesen, dafs man nicht im Scherz, sondern in vollem Ernst hat behaupten können, dafs Valentin im Goetheschen Faust zur Sühne des Unrechts falle, welches in seinem „Familienegoismus" liege. Bis zu dem Grade kann die unbefangene Auffassung dichterischer Werke, ergreifender Menschengeschicke, die sie widerspiegeln, durch eine unberechtigte ästhetische Theorie getrübt und verdunkelt werden. Danach halte ich es auch für möglich, dafs noch einmal jemand nachweist, dafs das thebanische Volk irgend eine Schuld, und zwar eine schwerere als Ödipus, auf sich geladen haben müsse, wofür es durch die furchtbare verheerende Pest büfsen mufs, deren Schrecklichkeit durch den Priester wie durch den Chor in der anschaulichsten Weise geschildert wird. Ginge es nach dem Willen des frommen Teiresias, durch dessen Mund die Götter reden, so würde ja Ödipus vor der entsetzlichen Entdeckung bewahrt bleiben und das Volk nach wie vor von der Seuche heimgesucht werden. So weit geht freilich Brandscheid nicht und ist in Anwendung der Theorie von der tragischen Schuld wohl noch keiner gegangen, weil nach der Tradition in der Regel nur in dem Hauptheiden der Tragödie die Schuld gesucht, und da er in guten Dichtungen eben ein wirklicher Mensch, kein wesenloser Schatten ist, natürlich auch gefunden wird, wenn auch zuweilen nur mit Mühe und ganz ungewöhnlicher Interpretationskunst. Das Schicksal der Nebenpersonen, wenn sie unser Mitgefühl auch noch so sehr beschäftigen, wie Antigone und Ismene in den Sieben des Aischylos, Eurydike in der Antigone, wie Max Piccolomini in Schillers Wallenstein, mögen sie immerhin das Schwerste unschuldig zu leiden haben, auf sie erstreckt sich nicht die tragische Gerechtigkeit, hier fordert sie, vermifst sie niemand. Und nun gar ein ganzes Volk, wenn seine Vertreter auch noch so beweglich seinen entsetzlichen Jammer ausmalen, ob das die furchtbare Heimsuchung verdient hat, was kümmert das die Schuldästhetiker, die in der Regel nur Mitgefühl haben für den Hauptthelden, aber ein Mitgefühl der sonderbaren Art, dafs sie für den verzeihlichsten Leichtsinn, für vereinzelte zornige Aufwallungen die Todesstrafe für eine durchaus ungemessene, den Gerechtigkeitssinn wohlthuend befriedigende Bestrafung erklären. Deianeira hat es nach diesem drakonischen Strafkodex vollauf verdient, dafs sie in den Tod geht, und zwar verflucht von dem eigenen Sohne. Zeigte sich im Menschenleben überall ein klar für uns erkennbares, richtiges Verhältnis zwischen Menschenthun und Menschenschicksal, so wäre gegen die Schuldtheorie nichts einzuwenden, und in jeder Tragödie müfste sie ihre Bestätigung finden. Da nun aber ein furchtbares Geschick über einen Menschen nicht blofs durch seine Schuld, sondern auch durch die Bosheit und Niederträchtigkeit anderer, auch durch Ver-

kettungen, die eigene wie fremde Schuld ausschliefsen, hereinbrechen kann, so meine ich, dafs Sophokles von der letzten, gewifs am allerschwierigsten zu behandelnden Art in seinem König Ödipus ein unvergleichliches Beispiel gegeben hat, dessen Gefährlichkeit für rechte dichterische Behandlung man dann recht lebhaft empfindet, wenn man sich vergegenwärtigt, wie spätere Dichter in ihren Schicksalstragödien an demselben dichterischen Problem entweder auf das allerkläglichste gestrandet sind oder, wie Schiller in seiner Braut von Messina (vgl. Bellermann S. 136 f.), in ästhetisch und moralisch unzulässiger Weise dasselbe übertrieben haben.

Berlin. Franz Kern.

---

**Heinrichs von Veldeke Eneide. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeben von Otto Behaghel. Heilbronn, Gebr. Henniger, 1882. CCXXXIII und 566 S. 8.**

Heinrichs Eneide ist kein Liebling der Wissenschaft gewesen. Nachdem Myller sie im Jahre 1783 aus einer jungen Hs. hatte abdrucken lassen, vergingen fast siebzig Jahre, bis Ettmüller eine kritische Ausgabe vorlegte; und obwohl es nicht verborgen bleiben konnte, wie wenig diese Ausgabe genügte, mufste wieder erst ein Menschenalter verstreichen, bis sie durch eine bessere ersetzt wurde. Auch die Spezialforschung, die auf andern Denkmälern unseres Altertums übermächtig wucherte, liefs dieses Werk fast ganz unberührt. In Eberts Jahrbuch erörterte Pëy sein Verhältnis zu dem französischen Gedicht Benoits, Braune veröffentlichte ein paar Aufsätze über den Dialekt und zur Kritik, damit ist alles Wesentliche genannt. Und doch war die Eneide einst das gefeiertste Gedicht in Deutschland, sein Verfasser wurde als der Vater der Dichtkunst verehrt, und noch im dritten Jahrhundert nachher, so lange die ältere Litteratur am Leben blieb, wurde das Werk gelesen und durch Abschriften vervielfältigt.

Die geringe Beachtung, welche der Veldeker fand, hat zum Teil wohl ihren Grund in den Schwierigkeiten, welche gerade der Behandlung seiner Dichtung entgegenstehen. Eine gründliche Würdigung war erschwert, da das französische Original noch nicht gedruckt ist; eine kritische Ausgabe des Textes erschien als ein Wagnis von zweifelhaftem Werte, da die Hss. stark von einander abweichen und einen sprachlich durchaus unzuverlässigen Text bieten; nicht einmal das konnte für ausgemacht gelten, ob Heinrich selbst sich eines bestimmten Dialektes oder einer schwankenden Mischsprache bedient habe. Vor allem aber konnte die Begeisterung für das Leben des Mittelalters, welche das Studium der älteren deutschen Litteratur wesentlich hervorgerufen hat, bei diesem Werke nicht Wurzel fassen: der Glaube an einen nationalen Ursprung des Stoffes war von vornherein ausgeschlossen, und der moderne Geschmack konnte hier, wo ein Werk des klassischen Altertums gegenübersteht, sich am wenigsten über den geringen Wert der mittelalterlichen Kunst täuschen lassen. Der

storische Sinn allein mufste hier das Studium wecken und be-
en, jenes rein wissenschaftliche Interesse, welches nicht ein
nzelnes Werk zu geniefsen, sondern den Zusammenhang in den
scheinungen zu erkennen sucht.

Den Boden für die wissenschaftliche Behandlung des Textes
t zuerst Braune gesichert; nachdem er darauf verzichtet hatte,
s begonnene Werk zu Ende zu führen, hat Behaghel mit Eifer
d Umsicht die Aufgabe übernommen und in sehr anerkennens-
erter Weise gelöst. Er hat das hs.liche Material vollständig ge-
nmelt und gesichtet, und damit die Grundlage für die Textkritik
wonnen. Die Hss. gruppieren sich in zwei Klassen, deren jede
rch eine junge Hs. des 15. Jahrhunderts, eine Gothaer und eine
idelberger, am besten repräsentiert werden. Ihre Übereinstim-
mung bietet den Text des Archetypus, der nach Behaghels
sführungen, obschon nicht mehr frei von Fehlern, doch noch
m 12. Jahrh. angehört haben soll. Wo die beiden Klassen aus
ander gehen, ist oft nicht zu entscheiden, welchem Text der
rzug gebühre; durch ein besonderes Zeichen sind solche Stellen
dem Verzeichnis der Lesarten kenntlich gemacht. Die Les-
en haben unter dem Text, ihren Platz gefunden; Anmerkungen,
am Schlufs (S. 542—566) angehängt sind, behandeln einzelne
ellen, namentlich solche, deren Kritik oder Erklärung schwierig
; vieles andere, was einem gründlichen und vielseitigen Ver-
ndnis des Dichters dient, hat in der umfangreichen Einleitung
sammenfassende Erörterung erfahren. Auf die Untersuchung
er die Hss. folgen inhaltreiche Abschnitte über die Sprache und
trik. Schon Braune hatte überzeugend nachgewiesen, dafs der
ldeker in dem Dialekte seiner Maestrichtischen Heimat gedichtet
be; B. hat Braunes Untersuchungen auf breiterer Grundlage
tgeführt, und wenn er auch in einigen Schlüssen zu schnell,
dem benutzten Material nicht überall behutsam genug gewesen
sein scheint (s. DLZ. 1882 Sp. 568 ff.), so wird ihm doch
mand die Anerkennung versagen, dafs er auch hier durch
eifs und Scharfsinn die Wissenschaft wesentlich gefördert habe.
n eingehendsten werden natürlich die Teile der Grammatik be-
ndelt, die für die Gestaltung des Textes zunächst in Betracht
mmen: die Laut- und Flexionslehre, aber auch der Syntax ist
Kapitel eingeräumt. Die zweite Hälfte der Einleitung be-
äftigt sich mit der Persönlichkeit des Veldekers, seiner dich-
ischen Individualität und seiner litterarhistorischen Bedeutung.
r Verf. stellt zusammen, was wir über das Leben und den Bil-
ngsgang des Dichters wissen und vermuten können; er erörtert ein-
hend das Verhältnis der Eneide zu dem französischen Original, von
m er sich Abschriften und Kollationen verschafft hat; behandelt
n Stil und sucht zu bestimmen, welchen Einflufs der Dichter von
r älteren Generation erfahren und auf die jüngere Zeit ausgeübt
t. Das Kapitel über den Stil scheint uns am wenigsten gelungen
d der Bedeutung des Dichters nicht gerecht zu werden; in dem

litterarhistorischen Abschnitt hat besonderes Interesse der Nachweis, dafs der Tristrant des Eilhart von Oberge von der Eneide abhängig ist. Ref. hatte, sobald er den Tristan in Lichtensteins Ausgabe kennen gelernt hatte, die gangbare Ansicht, dafs dieses Werk älter sei als Heinrichs Eneide, bezweifelt; er freute sich, dafs durch Behaghels Untersuchungen dieser Zweifel sich als berechtigt ergeben hat, und hält B.s Ansicht trotz des Widerspruchs, den sie von verschiedenen Seiten erfahren hat (Lichtenstein in der ZfdA. 26, 13 f. Schröder in der DLZ. 1882 Sp. 579; Kinzel in der ZfdPh. 14, 111), für richtig. Wenn die Gegner ihre eignen Argumente mit demselben Skepticismus geprüft hätten, mit dem sie an B.s Darlegung herangetreten sind, so würden sie die Priorität Eilhards nie behauptet haben. Die einzige Schwierigkeit, welche B.s Ansatz läfst, ist das Verhältnis des Strafsburger Alexanders zur Eneit einerseits, und zu Eilhart anderseits. B. nimmt mit Recht an, dafs Veldeke das Alexanderlied gekannt habe (vgl. auch Kinzel, ZfdPh. 14, 1 f.), er widerlegt aber nicht die Angabe Lichtensteins, dafs Eilhart schon von dem Bearbeiter des Alexanderliedes benutzt sei, und so bleibt allerdings ein Widerspruch. Aber dieser Widerspruch ergiebt keineswegs, dafs B.s Ansicht zu verwerfen sei. Wer die Stellen im Vorauer und Strafsburger Alexander vergleichen will, wird vielmehr zu der Überzeugung gelangen, dafs hier das Verhältnis der beiden Bearbeitungen zu einander nicht so gewesen sein kann, wie Lichtenstein und andere nach dem Vorgange Harczyks (ZfdPh. 4, 18) angenommen haben; uns wenigstens ist es unglaublich, dafs die Verse des Strafsburger Alexanders auf die Weise entstanden sind, wie Lichtenstein annimmt. Wenn dieses Argument fällt, so wüfsten wir in der That keines mehr, was Eilharts Priorität darthun, und was veranlassen könnte, dem Veldeker für seine Zeit die Bedeutung zu bestreiten, die seine besten Zeitgenossen ihm willig einräumten. Es sind nur die übertriebenen Vorstellungen von dem Werte einer autochthonen Poesie, die hier und anderwärts dem richtigen Urteil den Weg versperren. Auch den sogenannten Heinrich von Melk, den Behaghel selbst unter den Autoren anführte, die der Veldeker wahrscheinlich benutzt habe, glauben wir aus dieser Reihe streichen zu müssen. Wenn zwischen seinen Gedichten und der Eneide wirklich ein direkter Zusammenhang stattfindet, was wir übrigens nicht für sicher halten, so würden wir auch hier annehmen, dafs der Einfluls von dem Veldeker ausgegangen sei. Heinzel hat die Satiren Heinrichs von Melk in die sechziger Jahre des 12. Jahrh. gesetzt, und freilich, wenn schon damals ein beliebiger österreichischer Ritter, ohne langjährige Übung und ohne Aufsehen zu machen, imstande gewesen wäre, eine so lebendige und poetische Beredsamkeit zu entfalten: das Verdienst des Veldekers müfste gering erscheinen. Aber jene Gedichte können nicht so alt sein; in Inhalt und Form weist vieles auf eine spätere Zeit, und die Verhältnisse, die Heinzel mit so gründlicher und dankenswerter Gelehr-

samkeit in der Einleitung seiner Ausgabe dargelegt hat, erscheinen, wenn man genau zusieht, nicht als die Grundlage der Gedichte.

Eine eingehende Behandlung der Frage schliefst der Zweck dieser Ztschr. aus; wir wollten nur darauf hinweisen, dafs hier noch Widersprüche in allgemeinen Voraussetzungen walten, welche ein einhelliges Urteil in einzelnen Fragen erschweren; der allmähliche Fortschritt der Wissenschaft wird ihre Lösung herbeiführen.

**Otfrids Evangelienbuch, herausgegeben und erklärt von O. Erdmann. Halle a. S. 1882 (Germanistische Handbibliothek, herausgegeben von J. Zacher Bd. V). LXXVII u. 493 S. 8.**

Der Verf. hat sein Werk dem Andenken Graffs geweiht, des fleifsigen Sammlers des ahd. Sprachschatzes, der im Jahre 1831 die erste einigermafsen brauchbare Ausgabe Otfrids veranstaltete. Eine neue bequemere und zuverlässigere Ausgabe liefs dann im Jahre 1856 Kelle folgen. In der Vorrede zum ersten Bande, der die Einleitung, Text und Lesarten enthielt, versprach Kelle, dafs ein zweiter Band, Grammatik, Metrik und Glossar, sicher binnen Jahresfrist erscheinen werde. Aber dreizehn Jahre vergingen, ehe die Fortsetzung kam, und dieselbe brachte zunächst nur einen Teil der Grammatik, die Formen- und Lautlehre mit ihren umfangreichen und dankenswerten Sammlungen. Das Glossar wurde erst 1881 in einem dritten stattlichen Bande vorgelegt, die Metrik steht noch aus. Für die Wissenschaft war es erwünscht, dafs Kelle zu seiner langsam fortschreitenden Arbeit einen Genossen fand. Als die Wiener Akademie im Jahre 1869 einen Preis für die Syntax O.s. ausschrieb, fand die Aufgabe in Erdmann einen Bearbeiter; er gewann den Sieg und liefs sein epochemachendes Werk in zwei Bänden 1874 und 1876 erscheinen. Seinen Beruf zu einer Erklärung der in vieler Beziehung schwierigen Dichtung hatte E. durch diese Arbeit glänzend bekundet, und wir sahen seiner Ausgabe seit einigen Jahren mit Verlangen entgegen. Ein flinkerer Arbeiter hat ihm inzwischen die Freude geraubt, den ersten Kommentar zu geben, E.s Verdienst um die Wissenschaft aber ist darum nicht kleiner geworden.

Die Einleitung erörtert eingehend das Verhältnis der Hss. und enthält namentlich auch minutiöse, aber nicht wertlose Angaben über die Accente und Interpunktion; sie berichtet ferner kurz über das Leben des Dichters, seine Quellen, über die Komposition und Darstellung des Werkes; endlich über den Zweck der Ausgabe. Der Text beruht, wie in Kelles Ausgabe, auf der Wiener Hs., die, jedenfalls die zuverlässigste, vielleicht vom Dichter selbst durchkorrigiert ist. Nur wenige, durch die Bemerkung auf S. LXXV begründete Abweichungen hat der Herausgeber sich erlaubt. Aufser den Lesarten der Wiener Hs. sind auch die von P und D vollständig unter dem Texte angegeben, die Freisinger Hs. aber, die für die Kritik keinen Wert hat, nur ausnahmsweise berücksichtigt. Unter den Lesarten haben, wie in Sievers Ausg.

des Heliand, die Quellen des Dichters ihren passenden Platz gefunden; die Anmerkungen mufsten hinten angehängt werden.

Diese Anmerkungen zielen vor allem auf ein klares und sicheres Wort- und Satzverständnis, sie bieten aber auch reale Erklärungen und lassen die Komposition des Werkes und die dichterische Intention nicht unberücksichtigt. Dafs es der Verf. nicht verschmäht hat, häufig auf seine Syntax zu verweisen, billigen wir gar sehr; wir hoffen, dafs die Ausgabe dem Studium dieses wichtigen Werkes Vorschub leisten werde; doch wünschten wir, dafs auch die Arbeiten Kelles häufiger herangezogen wären, sowohl die Grammatik wegen der schwankenden Wortformen und Lautbezeichnung, als auch das Glossar wegen abweichender Erklärungen; besonders aber ist das Metrum zu wenig berücksichtigt; sorgfältige Beobachtung desselben würde bei der vom Verf. öfters berührten Frage nach der relativen Abfassungszeit einzelner Abschnitte vermutlich eine wesentliche Hülfe gewähren.

O.s Werk gewährt durch seine hohe Bedeutung und die Zuverlässigkeit der Überlieferung die beste Grundlage für das Studium des Ahd.; Erdmanns Ausgabe ist ohne Frage das beste Hülfsmittel zu seinem Verständnis. Nach unserer Überzeugung kommt derselben für das Studium des Ahd. jetzt etwa dieselbe Bedeutung zu, welche die Iwein-Ausgabe von Beneke und Lachmann lange Zeit für das Mhd. behauptet hat. — Der Preis des inhaltreichen und gut ausgestatteten Buches ist sehr mäfsig; um dem Bedürfnis weiterer Kreise noch besser entgegenzukommen hat der Verleger noch eine kleinere Ausgabe veranstalten lassen, welche unter dem Text nur die Quellenangabe enthält und am Schlufs statt der Anmerkungen ein vollständiges Glossar bietet; sie ist zum Gebrauch in Vorlesungen besonders geeignet.

Bonn. W. Wilmanns.

---

Sprachliche Sünden der Gegenwart. Von Prof. Dr. Aug. Lehmann. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, Friedrich Wreden, 1882. 175 S. 8.

Durchmustert man das Lehmannsche Buch, so mufs man in der That staunen über das lange Sündenregister, zu dem nicht blofs notorische Sprachverderber, sondern auch anerkannte Sprachbildner und tüchtige Stilisten beitragen. Wer unter uns ohne Sünde ist, werfe den ersten Stein auf sie! Es ist aber gut, dafs uns einmal ein scharfgeschliffener Spiegel vorgehalten wird. Auch uns Deutschlehrern kann das nur heilsam sein. Uns „Deutschlehrern“: da haben wir gleich eine sprachliche Sünde. Zwar gegen die „deutsche Stunde“ wird der Grammatiker nicht aufkommen — „wir können ihr nicht mehr den Pardon verweigern“, so wenig wie der „deutschen Sprachlehre“ oder der „römischen Litteraturgeschichte“ — aber dem „Deutschlehrer“ sollten wir kein Quartier geben, wenngleich die Grammatik ihm nichts anhaben kann. Ebenso sollten wir die Zusammensetzung „Römerbrief“ meiden.

ber der Kampf dagegen wird vergeblich sein. Auch die „philo-
phische Doktorwürde" werden wir nicht los, obwohl streng ge-
ommen der Ausdruck auf gleicher Stufe steht mit „reitende
rtilleriekaserne" (S. 36), ja selbst das nicht einmal. Das be-
chtigte und sehr empfehlenswerte Streben nach Kürze wird in
lchen Fällen fehlerhaft. Aber der Usus ist ein Tyrann.

Noch lehrreicher fast und anziehender als die erste Abtei-
ng (Wortstellung und Wortzusammensetzung) ist die zweite:
s Wörtchen Und. Lehmann will blofs von der formellen
rammatischen) Verknüpfung durch „und" sprechen, die logische
weckmäfsigkeit oder Fehlerhaftigkeit in der Verbindung läfst er
lfser Acht. Die Abteilung gliedert sich in vier Kapitel: Und
rbindet Hauptsätze, Nebensätze, Satzteil und Satz, Satzglieder.
in Anhang behandelt die in Luthers Übersetzung des N. T. irr-
mlich gebrauchte Konjunktion Und.

Wie oft liest man z. B.: die Versammlung mufste gestern
seinandergehen, und wurde die Resolution erst heut zum Vor-
ag gebracht! Woher diese Fehler? „Die Ursache der genannten
hlerhaftigkeit im allgemeinen haben wir einzig und allein im
esen und Charakter der Konjunktion Und zu suchen, welche
ihrer verbindenden Kraft so gerne Gleichartiges zusammenzieht,
er das Gesetz der grammatischen Zusammenziehung von Sätzen
hr oft übersieht". Dies Gesetz lautet: die zusammenziehenden
itze müssen nicht nur grammatisch koordiniert sein, sondern
ch ein oder mehrere Satzglieder mit einander gemein haben,
e dann nur einmal und zwar meistens ganz am Anfange des
sten Hauptsatzes stehen. Gegen die Übertretung dieses Gesetzes
fert der Verfasser mit vollem Recht. Die Neigung dazu scheint
erhand zu nehmen, „so dafs die tausendmalige Wiederkehr
irklich im höchsten Grade widrig ist. Von hohen Fürsten bis
den niedrigsten Annoncenschreibern geht der Fehler durch
le Rangstufen". Der „Parademarsch" der Beispiele würde er-
tzlich sein, wenn er nicht so ärgerlich wäre. Die Hauptquellen
nd amtliche Erlasse, kaufmännische Anzeigen und Zeitungsbe-
chte, aber keineswegs diese allein.

Das zweite und dritte Kapitel möchte den Lehrern der deutschen
prache besonders zu empfehlen sein. Zu fehlerhaften Sätzen wie diese:

Die Sache blieb unbekannt, nachdem er entflohen war und
obgleich ihn die Feinde wieder ergriffen hatten.

Der Schmuck, den er verkaufte und sich vom Gelde ein Pferd
anschaffte.

Die Siege, die sie mit erfochten haben und einen neuen
Schritt zum Frieden darin finden können.

Wie einem einsamen Wanderer, der auf seinem Wege das
Testament eines verstorbenen Angehörigen findet, auf dessen
(Angehörigen) Tod er hofft und in dem (Testament) er enterbt wird.

Das letzte Werk des Dichters und welches hier zum
ersten Male im Druck erscheint, war Prinz Friedrich von Homburg.

Er sprach sehr bestimmt in dieser Hoffnung und weil er darin bestärkt wurde —,

zu solchen und ähnlichen Sätzen liefern die Aufsätze der Schüler manchen Beitrag. — Das vierte Kapitel scheint mehr für Zeitungsreporter und Inserenten beachtenswert. — Den Religionslehrern wird der Anhang dringend empfohlen. Lehmann behandelt darin Luthers Übersetzung von Luc. 2, 14. Röm. 2, 14. Marc. 2, 23. Jac. 5, 4. Widersprechen mufs ich der Auseinandersetzung über Luc. 2, 14: „Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen". Luther benutzte bekanntlich die Ausgabe des N. T. von Erasmus und zwar die zweite vom Jahre 1519. Darin lautet der griechische Text: *δόξα ἐν ὑψίστοις θεῷ, καὶ ἐπὶ γῆς εἰρήνη, ἀνθρώποις εὐδοκία.* Hiernach hatte der Übersetzer wohl ein Recht, die beiden letzten Worte als den voraufgehenden koordiniert, den Satz also als dreigliedrig zu betrachten und das letzte Glied mit und anzufügen. An dieser Auffassung wird auch dadurch nichts geändert, dafs Erasmus seit 1527 die Lesart *ἐν ἀνθρώποις* aufgenommen hat. Anders steht die Sache, wenn man liest *ἐν ἀνθρώποις εὐδοκίας.* Dann tritt die Subordination, das „Adverbiale" deutlich hervor.

Des ungeteilten Beifalls wird sich die dritte Abteilung über die Partizipien erfreuen. Mag es unbequem genug sein, namentlich für die Übersetzung aus fremden Sprachen, dafs die deutsche Sprache so „bettelhaft" arm an Partizipien ist: wir Lehrer müssen, meine ich, mit unnachsichtiger Strenge darüber wachen, dafs unsere Schüler die Grenzen des Erlaubten nicht überschreiten. Was erlaubt ist, entwickelt Lehmann in vortrefflicher Weise.

Die vierte Abteilung: Mannigfaltiges, verbreitet sich über Periodenbau, Apposition, Pleonasmen, Stellung des Verbums, Adjektiva auf -weise, Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel, die mit der Partikel zu verbundenen Infinitive bei um, ohne, statt oder anstatt, das Wörtchen so im Nachsatz, das Pronomen es.

Wer über sprachliche Sünden schreibt, mufs es sich vor andern gefallen lassen, dafs seine Schrift selbst unter die Lupe genommen wird. Vielleicht entdeckt jemand bei dieser mikroskopischen Untersuchung ein paar Fremdwörter, die auszumerzen wären. Denn der „bis zum Erstaunen immer mehr überhand nehmende Gebrauch von Fremdwörtern gehört ohne Zweifel mit zu den Hauptsünden der Gegenwart". Der Generalpostmeister Stephan wird wegen des nachahmungswürdigen Vorbildes, das er uns gegeben, ausdrücklich gelobt. Sollten sich die „Nebensätzlichkeiten" und „Relativitäten" als technische Ausdrücke bei uns einbürgern? Die „Habeascorpusakten-Herren" scheinen mir zu den Wortungeheuern zu gehören. Wenn ich händelsüchtig wäre, könnte ich mich versucht fühlen, wegen der „künstlichen Herren Periodenbaumeister" Streit anzufangen. Statt dessen will ich mich lieber für die empfangene Anregung und Belehrung freundlich bedanken.

Ilfeld. H. F. Müller.

**Justus Perthes' Elementar-Atlas. Für Schulen des deutschen Reichs bearbeitet von Hermann Habenicht. Gotha, J. Perthes, 1882. Pr. 1,20 M.**

Dieser Atlas zeichnet sich durch sein Streben nach methodischer Auswahl des Stoffs, durch Klarheit der Kartenbilder besonders in Hinsicht auf Wiedergabe des Terrains und durch Deutlichkeit der Schrift vorteilhaft aus.

Ausgegangen wird von heimatskundlichen Eindrücken; einige Abbildungen (Schulhaus in Seiten- und Vogelschau, Landschaftsbild und beigefügte Karte derselben Landschaft) führen in das Verständnis der Projektion zweckmäfsig ein. Gegenüber der in Preufsen so weit verbreiteten Marotte der „Provinzkunde" wird nachdrücklich im Vorwort darauf verwiesen, dafs die Heimatskunde sich streng auf die in den Anschauungskreis der Schüler zu bringende Gegend beschränken müsse und auch hier nicht in eine Spezial-Topographie ausarten dürfe; dementsprechend solle für jeden Bezirk, in welchem der Atlas eingeführt werde, eine methodische Karte dieses Bezirks auf Bestellung geliefert werden.

Es folgen nun Karten des westlichen und des östlichen Nord-Deutschlands, Süd-Deutschlands, Deutschlands im ganzen (erst politisch, dann physisch), ferner eine politische, dann eine physische Überschau Europas, je eine Karte jedes aufsereuropäischen Erdteils (alle zusammen auf zwei Atlas-Seiten vereinigt), zuletzt zwei Erddarstellungen auf einer Seite zur Darstellung der Klimagürtel sowie des Wald-, Steppen- und Wüstenlandes.

Dafs die einzelnen Teile Deutschlands früher zur Darstellung kommen wie das Ganze, die staatlichen und administrativen Einteilungen bei Deutschland wie bei Europa früher als die Landesnatur, ist eine seltsame, indessen unschädliche Eigentümlichkeit. Doch führt sie uns auf ein etwas bedenkliches Sondermerkmal dieses Atlas. Der im Vorwort gegebenen Erläuterung zufolge ging das Bestreben darauf hin, das physikalische und politische Element zweckmäfsig zu kombinieren: „das erste soll durchweg vorherrschen und das politische Kolorit sich demselben mehr wie ein umgelegtes Gewand anschliefsen". Das ist ohne Frage das einzig richtige Prinzip für jeden echten Schulatlas; es spiegelt sogar in bedeutsamer Weise die allein wissenschaftliche und zugleich allein pädagogische Methode der Erdkunde in Strabonischer und Ritterscher Auffassung wieder: nicht Staatenkunde, sondern Länderkunde, nicht das Vergängliche und Abhängige, sondern das Bleibendere und überwiegend Bedingende sei unsere Hauptsache. Aber wie ist nun dieser so richtige Grundsatz zur Anwendung gebracht?

Fast alle unsere geographischen Leitfäden befleifsigen sich der vermeintlich heilsamen Anordnung, erst die Naturverhältnisse, dann möglichst scharf davon geschieden die politische Einteilung und die Städte eines Landes zu beschreiben. Jedenfalls erschwert diese Sonderung dem Lehrer die Erfüllung der Hauptaufgabe: das physische und politische Bild eines Landes stereoskopisch zusammenfliefsen zu lassen; und doch ist Begreifenlernen des innigen

Verknüpftseins aller natürlichen Eigenschaften mit einander und mit den Einwirkungen der Bewohner eines Landes das hohe Ziel der geographischen Wissenschaft, zu dem sich der Schulunterricht nicht in Widerspruch stellen darf, wenn er nicht den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit sich zuziehen will. Soll etwa der Schüler ein lebensvolles Bild vom Erdenleben erlangen, wenn ihm in einem vollen Jahreskursus oder gar deren mehreren die Erdoberfläche menschenleer, nur nach Küstenzug, Bodenbau und Flufslauf dargestellt wird, und nachmals erst die Werke der Menschen zur Sprache kommen in öder, den Zusammenhang mit der Natur ganz bei Seite lassender Lehre von Staaten und Städten? Lassen sich auch nur wenige Schulbücher heutzutage zu so argem Mifsgriff verleiten, so ist es doch ein ziemlich altheiliges Dogma geworden, dafs man beim einzelnen Land sogenannte physische und politische Geographie säuberlich auseinander halten müsse. Dieser vermeintliche Segen ist dann von geringerem Nachteil, wenn bei einem Lande, wie Frankreich oder Italien, einer kürzeren Physiographie das politisch-ortskundliche Detail unmittelbar nachfolgt, jenes daher noch lebendig ist in der Erinnerung des Schülers. Wenn letzterer aber bei Deutschland (etwa nach Daniel oder Seydlitz) monatelang nur von Gebirgen und Flüssen hört, sodann wieder blofs mit schwachen Rückbeziehungen auf jene von Staaten und Städten, — wie natürlich, dafs ihm dann über all den thüringischen Kleinstaaten samt den preufsischen Regierungsbezirken die Klarheit des Landesbegriffs „Thüringen" z. B. gänzlich abhanden kommt? Alles Heil liegt da offenbar in dem frischen Entschlufs, den verwirrenden Dualismus preiszugeben, nicht um ein wirres Gemengsel, ein Chaos an dessen Stelle zu setzen, sondern um einheitlich die Haupteinteilung nach dem Grundlegenden d. h. nach der vornehmlich im Bodenbau ausgesprochenen Landesnatur zu wählen und die Unterabteilungen nach dem politischen Mosaik zu gestalten. Kommt bei solcher Ketzerei z. B. das Herzogtum Braunschweig an drei verschiedenen Stellen vor, so ist das nichts weniger als ein Anzeichen von Unordnung, vielmehr der Ausdruck der Wahrheit, dafs dieser Staat in drei gänzlich verschiedenartigen Gegenden (Wesergebirge, norddeutsche Tiefebene, Harz) belegen ist. Das Schwergewicht beim Unterricht in der Länderkunde gebührt also durchaus dem natürlichen Substrat; die Erfassung des staatlichen Zusammenhangs wird da, wo er dem letzteren sich nicht anschmiegt, erfahrungsmäfsig genügend erfafst durch Betrachtung der politischen Karte und Eingehen auf solche Inkongruenzen wie die Provinz Sachsen neben solchen Kongruenzen wie Böhmen gelegentlich der Repetition. Im vorliegenden Atlas kommen derartiger Verwendung die länderkundlichen Karten insofern entgegen, als sie aufser dem politischen Kolorit die Terrainangaben nebst dem Flufsnetz darbieten; ja sie thun sogar ein Übriges, indem sie noch dazu die Tiefebenen mit lichtbraunem Flächenkolorit hervorheben (nur bei der Staatenkarte von Europa

breitet sich dieser bräunliche Farbenton auch über die Hochflächen). Aber durch letzteren Farbenüberzug neben den vielfarbigen politischen Grenzbändern sind manche Karten arg „landkartenbunt" geworden; solche Geschmackwidrigkeit pflegt sich nie die Gunst des Schülers zu erwerben. Und in Wirklichkeit ist allein auf zwei Karten dem löblichen Vorsatz gehuldigt, dafs das politische Kolorit nur wie ein durchsichtiges Gewand den natürlichen Bodenformen sich anschliefsen solle: bei der physischen Darstellung von Europa und bei der von Deutschland, wo der Debessche Kunstgriff mit gutem Erfolg angewendet wurde, die Staatsgrenzen in zarten roten Linien in das erdfarbige Bodengemälde einzutragen (und gleichfalls die Staatennamen rot aufzudrucken). In allen übrigen Karten überlastet der politische Grenzzug den Eindruck des Ganzen.

Am übelsten fahren dabei die aufsereuropäischen Erdteile, welche eben nur je einmal zur Darstellung gekommen sind, von denen wir daher jenem an die Spitze gestellten Grundsatz zuwider allein wesentlich politische Karten erhalten. Ausgenommen ist davon Australien, bei dem die Staateneinteilung überhaupt nicht, nicht einmal durch feine Farbenlinien ausgedrückt ist. Scheint es indessen nicht wünschenswerter, dafs ein Schüler Sydney im Staat Neu-Süd-Wales liegen sieht, als dafs er die unnützen Kaps Byron oder Steep an der australischen Küste verzeichnet findet? Die Staatenscheidung in Central-Amerika ist ganz mifsglückt; aufser einem paar undeutlicher Farbenstreifen sieht man nur den Namen Costa Rica im Meere schweben ohne jeden klaren Ausdruck des Staatsgebietes, zu welchem er gehört. Man vergleiche dagegen die durchaus deutliche Staatenkarte Central-Amerikas im Debesschen 1 Mark-Atlas, der überhaupt die saubersten Doppelkarten für die Erdteile sowie für Deutschland in physischem und politischem Kolorit enthält nebst Darstellungen der aufserdeutschen Länder Europas in zwar auch nur einmaligem Abbild, dabei aber mit thatsächlicher Durchführung des Grundsatzes vom leichten politischen Kleidchen und auch in überwiegend gröfserem Mafsstabe.

Am meisten mufs es Wunder nehmen, wie die pädagogisch so trefflich gelungene Stoffauswahl des Debesschen Atlas auch im vorliegenden Werk keine Nachachtung gefunden hat. Mufs auch nur ein Abiturient etwas wissen von Osterode an der Drewenz, Pritzwalk in der Priegnitz, Lier an der belgischen Nethe, Minsk oder Schitomier u. s. w. in Rufsland? Und hier steht das alles im Elementar-Atlas.

Zu verbessern wäre Sau in Save, Terglou in Triglav, Hallingen in Halligen, Eecloo in Eclo, Marilshausen in Marlishausen, Ukerewe-in Victoria-See (vermifst wird der Name des Albert-Sees, der Tana als Ausflufssee des Blauen Nils ist gar nicht zu sehen); Caraibisches statt Caribisches Meer, Portorico für Puertorico, Havana für Habana sind unnötige Nachgiebigkeiten gegen herrschende Mifsbräuche.

Die Knickung aller Karten, um dem Atlas das Halbformat zu verleihen, ist eine nicht oft genug zu rügende, leider auch den Stielerschen Schulatlas desselben Verlags beeinträchtigende Unsitte.

Halle. Kirchhoff.

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

### X. *Versammlung mecklenburgischer Gymnasial- und Realschullehrer.*

Wie am 7. Juni 1881 zu Friedland beschlossen war, fand die diesjährige Versammlung des Vereins mecklenburgischer Gymnasial- und Realschullehrer am 30. Mai 1882 zu Parchim statt. Durch die Lage der betreffenden Züge waren die Teilnehmer gezwungen, sich schon am Abend des zweiten Festtages in Parchim einzufinden, weshalb für diesen Abend eine gesellige Vereinigung angesetzt war, die von einheimischen und auswärtigen Mitgliedern stark besucht wurde. Die Versammlung selbst wurde am nächsten Morgen um 8 Uhr im Rathaussaale eröffnet, da die Aula des grofsherzoglichen Friedrich-Franz-Gymnasiums wegen baulicher Veränderungen nicht zur Verfügung gestellt werden konnte.

Nachdem hier der statutenmäfsige Beitrag erhoben war, eröffnete Herr Gymnasialdirektor Dr. Meyer-Parchim die Versammlung mit einigen Worten der Begrüfsung. Er verlas sodann die Präsenzliste, in welche sich 33 Mitglieder eingetragen hatten — aufserdem nahmen noch mehrere Nichtmitglieder als Gäste teil —, und schlug der Versammlung vor, den Oberlehrer Dr. Gerlach-Parchim zum stellvertretenden Vorsitzenden und die Gymnasiallehrer Buschmann und Matz-Parchim zu Schriftführern zu bestellen, welchen Vorschlägen die Versammlung beitrat. Nunmehr verlas der Vorsitzende ein Schreiben des Herrn Gymnasialdirektors Dr. Holle-Waren, durch welches dieser die Versammlung für nächstes Jahr nach Waren einladet, welche Stadt ursprünglich schon für die diesjährige Versammlung in Aussicht genommen war, weshalb man die Einladung diesmal um so lieber annahm. Von den angebotenen Vorträgen beschlofs man, auf Vorschlag des Vorsitzenden, zunächst den des Herrn Gymnasialdirektors Dr. Nölting-Wismar zu hören: „Ist es wünschenswert, dafs die preufsischen neuen Lehrpläne auch in den mecklenburgischen Gymnasien eingeführt werden?“, dem nunmehr das Wort erteilt wurde.

Der neue Lehrplan, führte er aus, hält an der bisherigen Gesamtstundenzahl fest, vermindert aber die Zahl der lateinischen Stunden, beseitigt den griechischen Unterricht in Quarta, vermehrt ihn in andern Klassen, vermehrt auch den französischen und ferner den naturwissenschaftlichen Unterricht. Im ganzen verliert das Lateinische neun, das Griechische zwei Stunden. Die Gründe dafür sind zweierlei, ein äufserlicher: die drei unteren Klassen der Gymnasien und der Realschulen sollen möglichst gleichen Lehrplan erhalten, damit den Eltern die Entscheidung möglichst lange offen gehalten wird, welcher Schule sie ihre Kinder übergeben wollen. Dieser Grund kann für die Gymnasien nur dann als berechtigt anerkannt werden, wenn dieselben dadurch nicht geschädigt werden. Für Preufsen ist dieser Grund von hoher Bedeutung, da in den meisten Städten nur entweder ein Gymnasium oder eine Realschule besteht, aber auch für Mecklenburg ist er von Wichtigkeit, denn nur in Schwerin, Rostock und Güstrow bestehen ein Gymnasium und eine Realschule erster Ordnung nebeneinander, in Parchim ein Gymnasium und

eine höhere Bürgerschule, in Wismar ein Gymnasium und eine Realschule zweiter Ordnung, während in Waren und in Doberan nur ein Gymnasium resp. Progymnasium, in Bützow, Ludwigslust und Malchin nur eine Realschule erster Ordnung, in Ribnitz eine höhere Bürgerschule und in Grabow eine Realschule sich befinden.

Der zweite Grund ist die angebliche Überbürdung der Quarta durch die Einführung des griechischen Unterrichtes. Doch da die Ähnlichkeiten des attischen Griechisch mit dem Lateinischen so grofs sind, da anderseits in dem Alter eines Quartaners die Lust eine neue Sprache zu lernen so viel gröfser ist als später, so schlägt dieser Grund nicht durch. Von einer Überbürdung kann überhaupt nur dann die Rede sein, wenn wirklich ein höherer Prozentsatz von Schülern länger als ein Jahr in der Quarta sitzen bleibt, als in andern Klassen, was noch erst zu ermitteln wäre. Aber gesetzt, es sei so, könnte nicht dann der Kursus der Quarta im Griechischen vermindert werden oder vielleicht die Mathematik beschränkt?

Nach den neuen Lehrplänen erhält die Untertertia den Anfang des griechischen Unterrichtes mit sieben Stunden; aber der Unterricht, dem im ganzen 80 Stunden entzogen werden, mufs darunter entschieden leiden, und wurden deshalb ähnliche Vorschläge früher, selbst wenn die Zahl der Stunden unvermindert bleiben sollte, von Bonitz und Wiese bekämpft. Der Lehrplan würde sich nun ungefähr in der Weise verteilen, dafs der Untertertia aufser dem früheren Pensum der Quarta die Verba liquida und die Verba auf $\mu\iota$ zugewiesen würden, während in Obertertia vollständige Repetition und die Einübung der unregelmäfsigen Verba vorzunehmen wäre. Der Untersekunda würde dann die Einübung der homerischen Formlehre, und beiden Sekunden die Einübung der Syntax zufallen. Darunter mufs die Homerlektüre leiden, zumal der Sekunda auch noch die Bewältigung des herodoteischen Dialektes bliebe. Ist da nicht zu befürchten, dafs die Überbürdung nur von der Quarta auf die Tertia oder Secunda übertragen wird? Aufgefallen ist, dafs in den preufsischen Lehrplänen von Anfertigung eines griechischen Skriptum für das Maturitätsexamen abgesehen wird, wogegen beabsichtigt scheint, an die Stelle desselben eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche zu setzen. Die Leistungsfähigkeit wird also als eine geminderte angesehen. Die mecklenburgischen Gymnasien sollten deshalb ihre alte Praxis behalten.

Gröfsere Einbufse an Stundenzahl als das Griechische erleidet der lateinische Unterricht, doch mag derselbe mit neun Stunden von Sexta bis Obertertia und mit acht Stunden in Sekunda und Prima ausreichen können.

Die Erhöhung der Stundenzahl für den französischen Unterricht in Quinta auf vier erscheint zweckmäfsig, in Quarta auf fünf wohl erklärlich, aber nicht gerechtfertigt, da das Deutsche auf zwei Stunden beschränkt bleibt. Dabei kommt der deutsche Unterricht nicht zu seinem Rechte. Auch die Ausschliefsung des Mittelhochdeutschen wegen Verminderung der Stundenzahl ist kaum zu billigen, denn die Übersetzungen aus dem Mittelhochdeutschen geben zu spärlichen Ersatz. Mit der Beseitigung des Mittelhochdeutschen geht auch die Gelegenheit verloren, über die Grundbedeutungen der Wörter und den Wechsel in der Bedeutung Aufklärungen zu geben. Nicht zu bedauern ist die Beseitigung der Litteraturgeschichte als besonderes Unterrichtsgegenstandes und des obligatorischen Unterrichtes in der philosophischen Propädeutik. Die Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in allen Klassen mit zwei Stunden ist mit Freuden zu begrüfsen. Die

Vermehrung des Unterrichtes in der Geschichte und Geographie auf drei, drei und vier Stunden in Sexta bis Quarta ist ihm zu gönnen, die Verminderung des Schreibunterrichtes nicht zu beklagen.

Redner machte dann einige statistische Mitteilungen über die Verteilung der Stundenzahl auf die einzelnen Fächer in den mecklenburgischen Gymnasien. Dem Französischen möchte er die vierte Stunde in Quinta zugewiesen sehen, das Deutsche nicht vermindert. Ob das Lateinische mit der verminderten Stundenzahl auskommt, küme auf den Versuch an. Jedenfalls hätten wir in Mecklenburg keine Veranlassung unsere Lehrpläne umzugestalten und müfsten vor allen Dingen die weitere Entwickelung in Preufsen abwarten.

In der sich an den Vortrag anschliefsenden Debatte nahm zuerst Herr Schulrat Dr. Hartwig-Schwerin das Wort, indem er sich mit dem Vorredner darin einverstanden erklärte, dafs es wünschenswert sei, die völlige Entwickelung in Preufsen abzuwarten. Das werde aber kaum möglich sein. Die Regierung habe dem Schulwesen gegenüber nicht die Stellung wie in Preufsen und könne nur erklären, dafs sie selbst auf ihren Schulen abwarten oder vorgehen wolle, aber nicht die einzelnen Städte zwingen, auf ihren Schulen dasselbe zu thun. Wir würden also in eine Zeit des Mangels an einheitlicher Organisation geraten. Den Besorgnissen betreffs des griechischen Unterrichtes tritt der Redner in Bezug auf die Grammatik bei. Einen Vorteil würde er sehen, wenn der neue Lehrplan eingeführt würde, in der Unvermeidlichkeit der Jahresversetzungen. Nicht überall stimme man übrigens in die stellenweise in Preufsen herrschende Freude über die neuen Lehrpläne ein, wie aus dem Bericht über eine Versammlung in Grimma hervorgehe.

Direktor Dr. Nölting meint, es sei kaum zu fürchten, dafs die Städte nicht folgen sollten, wenn die Regierung vorangehe. Dafs eine einzelne Stadt vorgehe, sei ja möglich. Es sei übrigens nicht ganz unmöglich, dafs auch in Preufsen bald wieder eine Änderung eintrete, deshalb müsse man vor allen Dingen abwarten.

Der Vorsitzende schlägt nunmehr vor, über den Punkt zu debattieren, ob es wünschenswert sei, dafs der Anfang des griechischen Unterrichtes nach Untertertia verlegt und das Französische in Quarta mit fünf Stunden bedacht werde.

Oberlehrer Dr. Pfitzner-Parchim will zur Begründung seiner Ansicht über die Überbürdung sprechen. Die Quarta sei überbürdet durch Griechisch und Mathematik, nicht durch die Stunden selbst, sondern durch die Anstrengung des Gehirns. Das nehme der neue Lehrplan an und wolle dadurch helfen, dafs er das Griechische verlege. Aber weder Griechisch noch Mathematik brauche in Quarta angefangen zu werden, denn früher hätten beide Fächer nur sechs Jahreskurse gehabt, die ausgereicht hätten. Da man sich für eins entscheiden müsse, so sei er eher dafür, das Griechische in Quarta zu lassen und die Mathematik nach Untertertia zu verlegen.

Der Vorsitzende erkennt die Verlegungen der Stunden nicht für entscheidend. Die Verlegung des Griechischen sei nicht geschehen des Griechischen wegen, sondern um den Eltern die Entscheidung länger frei zu lassen, also der Realschule ein Zugeständnis zu machen. An die Stelle einer Sprache, die idealen Zwecken diente, sei eine Sprache, das Französische, getreten, die vor allen Dingen praktischen Zwecken diene. Von Seiten der verschiedenen Landesteile in Preufsen, besonders der westlichen, werde ein so starkes Drängen hierzu eingetreten sein, dafs die Regierung dem nicht widerstehen konnte. Redner beklagt das, meint aber, dafs wir möglichst

schnell folgen müssen, schon wegen der jetzt häufiger vorkommenden Versetzungen von Beamten, für deren Kinder sich sonst erhebliche Mifsstände ergäben. Das Entscheidende liegt auch nicht in den Lehrplänen selbst, sondern in den sich an sie schliefsenden pädagogischen Winken.

Man debattiert nun weiter über den Punkt, ob die Versammlung einverstanden sei, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht in der Weise verstärkt werde, dafs in allen Klassen zwei Stunden dafür angesetzt werden. Eine Begründung hielt Schulrat Dr. Hartwig hier nicht für nötig, denn eine Unterbrechung desselben, wie sie jetzt in fast allen mecklenburgischen Gymnasien in der Obertertia eintrete, werde niemand gut heifsen wollen. Auch könne die Physik sich nicht mit einer Stunde begnügen, denn für alle Facher sei feststehend, dafs eine Stunde keine Stunde sei.

Man geht dann zum dritten Punkt über: die Verkürzung des deutschen Unterrichtes bei uns durch die Lehrpläne, abgesehen davon, dafs in Sekunda Mittelhochdeutsch und Litteraturgeschichte fortfällt.

Oberlehrer Dr. Freybe-Parchim will die Litteraturgeschichte nicht systematisch betreiben, sondern mehr biographisch mit besonderer Rücksicht auf die beiden Blütezeiten, deshalb wäre sehr zu bedauern, wenn der Unterricht im Mittelhochdeutschen fortfalle. Verständnis des Neuhochdeutschen sei nicht möglich ohne Kenntnis des Mittelhochdeutschen, besonders für uns Niederdeutsche, die ihre Muttersprache nicht als Paria ansehen dürfen.

Kandidat Rische-Ludwigslust will drei Stunden behalten, um die mangelnde Sprachgewandtheit unserer Schüler zu stärken. Unsere Schüler haben genug zu thun mit dem Verständnis der gegenwärtigen Sprache, das sehr viel zu wünschen übrig lasse, nicht nur in den unteren, sondern auch in den oberen Klassen. Das Mittelhochdeutsche würde so wenig betont werden können, dafs es gleich Null werde, denn wenn mehr Zeit darauf verwendet werde, schädige dies die Sprachgewandtheit und das Verständnis.

Direktor Dr. Nölting hält die Zahl der Stunden für die Sprachgewandtheit nicht für nötig, denn die werde nicht nur in den deutschen, sondern auch in allen anderen Unterrichtsstunden geübt. Die dritte Stunde werde aber von wesentlichem Nutzen sein für die Kenntnis der gegenwärtigen Litteratur und der älteren klassischen Litteraturperiode. Gegen Übersetzungen müsse er sich erklären, denn diese seien etwas ganz anderes aus einer früheren Sprachperiode in eine neuere, als aus einer Sprache in eine ganz andere.

Oberlehrer Dr. Freybe will den Schülern grofsartige und herzerhebende Stoffe zuführen, die nirgend so zu finden seien, wie in unserer älteren klassischen Periode. Nehme man dem Schüler das, so werde er wohl stilisieren lernen, aber auch Phrasen machen.

Kandidat Rische erkennt den Wert des Mittelhochdeutschen an, will auch nicht für das Drechseln von Phrasen gesprochen haben. Er betont indessen, dafs am besten von Schülern vorgetragen werde in der Sexta, was doch dagegen spreche, dafs durch den lateinischen und andern Unterricht die Sprachgewandtheit wachse.

Es wird nun noch gesprochen über den Geist der Lehrpläne, über das Zurückdrängen der Grammatik und der mathematischen Aufgaben und stärkere Rücksichtnahme auf die Lektüre. Oberlehrer a. D. Dr. Huther-Parchim will die Grammatik wohl in den alten Sprachen zurücktreten lassen, aber nicht in den neueren, am wenigsten im Deutschen, wo überall gewaltig gegen die Grammatik gesündigt werde. Dagegen glaubt Direktor Dr. Nölting nicht, dafs die deutsche Sprache derartig betrieben werden dürfe; das würde peinlich sein. Alle Völker erlauben sich Freiheiten, und das Recht haben auch wir. Schulrat Dr. Hartwig will wohl das bürgerliche Rechnen beschränken, aber nicht die mathematischen Aufgaben, und dem tritt Oberlehrer Dr. Gerlach-Parchim bei, der nur ein gegenseitiges Schrauben der einzelnen Schulen vermieden sehen möchte, wie es leicht eintrete durch die Veröffentlichung der mathematischen Arbeiten in den Programmen, was bei uns zur Zeit nicht geschehe.

Damit wurde die Debatte über diesen Vortrag geschlossen, und es nahm das Wort Direktor Dr. Sonnenburg-Ludwigslust zu einem Vortrage über

die neueste Schrift von Pfeil. Redner meint, die Überlegenheit der Deutschen an durchgreifender fachmännischer Bildung sei ziemlich allgemein anerkannt: in wie fern seien da nun die Vorwürfe berechtigt, die Graf Pfeil unserem höheren Schulwesen mache, dafs einmal grofse Überbürdung der Schüler herrsche, andererseits aber die Leistungen derselben ganz ungenügende seien. Die Frage der Überbürdung ist vielfach behandelt, ohne dafs man zu einem Resultate gekommen wäre. Auch Graf Pfeil geht nicht darauf ein, worin eigentlich die Überbürdung besteht. Zu wenig wird darauf Gewicht gelegt, dafs viele Schüler, ohne normal beanlagt zu sein, auf unsere höheren Schulen geschickt werden wegen der sozialen Stellung der Eltern und aus falschem Ehrgeiz. Nicht die häuslichen Arbeiten sind zu viele oder zu schwere bei diesen Schülern, sondern sie können das Pensum nicht bewältigen, weil sie mangelhaft beanlagt sind. Je mehr es in der Schule nach oben geht, desto mehr fallen diese Schüler ab. Einige bringen es bis zum Abiturientenexamen, fallen aber, wenn sie dies wirklich bestehen, desto sicherer beim Staatsexamen durch. Wenn man diese zu schwach beanlagten Schüler aussondert, findet für die normal Beanlagten Überbürdung in dem Mafse nicht statt, auch sind deren Leistungen nicht so ungenügend. Einige Überbürdung wurde freilich auch dann noch durch die Verhandlungen des sächsischen Landtages konstatiert. In einem auf diese unmittelbar folgenden ministeriellen Erlasse wird die Wurzel alles Übels darin gefunden, dafs die Universität keine Gymnasiallehrer mehr bildet, sondern nur Philologen; dadurch nimmt das Fachlehrertum überhand, wo jeder sein Fach möglichst betont. Wenn so der ganze Unterricht betrieben würde, wäre es nicht zu verwundern, wenn die Leistungen ungenügende und einseitige werden. Die Mittel zur Abhülfe, die Graf Pfeil vorschlägt, mögen unter besonderen Voraussetzungen für den einzelnen angewendet werden können, für die Schulen sind sie geradezu unmöglich, zum Teil sind sie ganz phantastisch. So verlangt er, dafs eine Sprache nach der andern gelernt werde. Ein Artikel der Grenzboten schlägt vor ein Zurückschrauben der Ziele, Einführung einfacherer Übungsbücher und Beschränkung der häuslichen Aufgaben. Ferner Umgestaltung des philologischen Studiums mit Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gymnasien und dementsprechend Umgestaltung des philologischen Staatsexamens. Endlich Einrichtung pädagogischer mit Übungsschulen verbundener Seminare und obligatorischen Besuch derselben von Seiten künftiger Lehrer.

Viele Schüler wollen ferner nur die Berechtigung zum einjährigen Dienst erwerben. Diese, welche bis Obersekunda mitgeschleppt werden müssen, müssen möglichst schnell vorwärts, weil sie sonst zu alt werden. Dadurch entsteht in allen Klassen bis Obersekunda ein unruhiges Treiben. Wünschenswert wäre deshalb, die Berechtigung mit der Reife für Untersekunda zu verbinden, denn damit würde das Treiben und die ängstliche Hast in den unteren Klassen und damit die Überbürdung auch für diese Schüler beseitigt.

Eine eigentliche Debatte schlofs sich an diesen Vortrag nicht, nur verwahrte sich Direktor Dr. Nölting dagegen, dafs das Fachlehrertum sich bei uns so vorgedrängt habe. Er giebt wohl zu, dafs jeder Lehrer sein Fach gern etwas hinauf schraubt, aber dagegen liege die Korrektur in den Konferenzen. Schulrat Dr. Hartwig konstatiert, dafs, in Bezug auf unsere mecklenburgischen Gymnasien wenigstens, sowohl die Pfeilsche Schrift, als auch der Grenzbotenartikel arge Übertreibungen enthalten.

Der noch angekündigte Vortrag des Direktors Dr. Meyer-Parchim über „die römische Geschichte in der Schule“ mufste der vorgerückten Zeit wegen ausfallen. Der Vorsitzende sprach den beiden Vortragenden den Dank der Versammlung aus, Direktor Dr. Nölting dankte dem Vorsitzenden für seine umsichtige Leitung, worauf die Versammlung geschlossen wurde.

Unmittelbar an die Verhandlungen schlofs sich eine Ausfahrt in die prachtvollen Waldungen des Samenberges, wo auf dem Brunnen ein kleines Frühstück eingenommen wurde, während um ein Uhr ein durch Toaste mannigfach gewürztes Festmahl im Hôtel de Russie noch einen letzten Vereinigungspunkt bot. Mit dem Nachmittagszuge verliefsen dann die meisten Auswärtigen die Stadt.

Parchim. Buschmann.

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Die neutestamentliche Lektüre in den oberen Gymnasialklassen.

Wer die Lehrpensa für den evangelischen Religionsunterricht den oberen Klassen der Gymnasien, wie dieselben in den Jahresrichten dieser Anstalten verzeichnet sind, mustert und mit einider vergleicht, macht die Beobachtung, dafs neben sonstigen bweichungen, besonders in der Auswahl und Verteilung des neustamentlichen Lesestoffs eine grofse Verschiedenheit herrscht. ast jede Anstalt zeigt in dieser Hinsicht eine andere Kombination: er werden Bücher nacheinander behandelt, die untereinander einen Zusammenhang haben und nicht geeignet sind, sich gegenitig zu ergänzen und zu erläutern, oder es werden minder wichge und den Zwecken der Schule fernliegende Schriften, wie z. . die Pastoralbriefe, zur Lektüre herangezogen. Dort liest man viel es, dafs es unmöglich erscheint, das Gelesene zum Verändnis der Schüler zu bringen, anderwärts wieder nur einzelne sgewählte Stücke, z. B. die Perikopen oder die Gleichnisse oder ie Bergpredigt; an nicht wenigen Anstalten hat die Lektüre insoern keine selbständige Stellung, als dieselbe nur als Unterlage ir dogmatische und ethische Erörterungen dient oder als Quelle ir eine zusammenhängende geschichtliche Darstellung benutzt ird. Es wäre ein leichtes, für diese Behauptungen den Beweis us den einzelnen Programmen zu erbringen, doch wollen wir uns ier in Einzelheiten nicht verlieren. Es ist eine unbestreitbare hatsache, dafs in der Auswahl und Verteilung des neutestamentchen Lesestoffs für die oberen Gymnasialklassen nicht gleichäfsig und nicht nach einheitlichen und festen Gesichtspunkten erfahren wird. Diese Beobachtung war es, welche den Unterzeichneten veranlafste, der Lösung dieser Aufgabe näher zu treten. r ist an dieselbe gegangen mit dem lebendigen Bewufstsein von er grofsen Schwierigkeit der Sache und das 'conamur tenues randia' ist ihm dabei stets gegenwärtig geblieben. Er macht auch

nicht den Anspruch, irgend welche abschliefsenden Ergebnisse zu liefern, sondern möchte nur diese Frage, die ebenso bedeutsam als zeitgemäfs ist, aber eine ausführlichere Behandlung in den letzten Jahren seines Wissens nicht erfahren hat, anregen und zur Diskussion stellen.

Der Zweck der neutestamentlichen Lektüre kann natürlich kein anderer sein, als der Zweck des Religionsunterrichts überhaupt. Dafs dieser nun ein im eminenten Sinne erziehender sein müsse, darüber herrscht unter allen Urteilsfähigen Übereinstimmung. Es handelt sich eben hier nicht etwa blofs *darum*, dem Schüler eine Summe von Kenntnissen mitzuteilen, sondern *darum*, „das religiöse Wissen sofort und überall zur Durchdringung des gesamten geistigen Menschen zu verwenden", dem Leben eine bestimmte religiöse Grundlage zu geben. Diesem Zweck hat auch die neutestamentliche Lektüre, wie in der Schule überhaupt, so ganz besonders in dem abschliefsenden Unterricht der beiden oberen Klassen zu dienen und gerade sie erscheint vorzugsweise dazu geeignet, denselben zu erreichen: hier wird der Schüler an die ewig kräftige Quelle göttlicher Wahrheit geführt und insbesondere dem nahe gebracht, welcher alles religiösen Glaubens und Lebens Anfänger und Vollender ist. War es der Eindruck der Persönlichkeit Christi und die Erfahrung der von ihm ausgehenden religiössittlichen Wirkungen, welche in den Seinen den Glauben an seine Gottheit geweckt und genährt haben, so ist es die Aufgabe der neutestamentlichen Lektüre, diesen Eindruck in dem Schüler wirkungskräftig zu erneuern. Die Person des Erlösers ist also in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen und jene lebendige Erkenntnis seines Wesens und Wirkens anzustreben, von der Johannes (Ev. 17, 3. Ep. I 4, 8 ff.) sagt, dafs sie von der Liebe untrennbar und das ewige Leben selber ist.

Es ist nun aber unzweifelhaft, dafs durch die Fassung, welche das Christusbild in der dogmengeschichtlichen Entwickelung schon frühe erhalten hat und welche in dem kirchlichen Bekenntnis noch heute mafsgebend ist, diese Aufgabe in hohem Mafse erschwert wird. Der Christus der gewöhnlichen Dogmatik ist nicht der Christus der Bibel. Dadurch, dafs dieser Unterschied geleugnet und der dogmatische Christus in die Bibel hineininterpretiert wird, ist eine Verwirrung und Verdunkelung des wahren Schriftinhalts herbeigeführt worden, welche der Sache des Evangeliums unendlichen Schaden gebracht hat und noch täglich bringt.

Bekanntlich gingen die Reformatoren von der Annahme aus, dafs die fünf ersten Jahrhunderte der Kirche eine in gerader Richtung sich bewegende, von der biblischen Norm nicht abweichende Lehrentwickelung gehabt hätten. Ihnen erschienen die Beschlüsse der ökumenischen Konzilien von Nicaea, Constantinopel, Chalcedon über die Trinität und die Verbindung der göttlichen und menschlichen Natur in Christo als richtige Interpretationen des Bibelworts,

und sie fanden darum keine Veranlassung an denselben zu rütteln. Ebenso hat die Reformation die scholastische Satisfaktionstheorie, wie dieselbe durch Anselmus von Canterbury in seiner Schrift 'Cur deus homo' entwickelt worden ist, mit der Bibel in Übereinstimmung gefunden und aus diesem Grunde als kirchlichen Glaubenssatz angenommen.

Dafs nun der evangelische Religionsunterricht in den höheren Schulen durch diese dogmatischen Festsetzungen bestimmt wird, beweist ein Blick in die verbreitetsten Lehrbücher desselben (Hollenberg, Noack, Petri). Dadurch wird die Behandlung des Neuen Testaments um so mehr beeinflufst werden müssen, als dasselbe die Beweisstellen dazu hergeben mufs, um jene Dogmen zu stützen. Nun aber dürfte als durch die heutige Forschung erwiesen gelten, dafs die Glaubenssätze, welche von den alten orientalischen Konzilien und den Scholastikern her unsere Auffassung von Christi Person und Werk beherrschen, in der Bibel nicht begründet sind.

Bevor wir nun die Ergebnisse zusammenstellen, deren Berücksichtigung bei der Lektüre des Neuen Testaments wir im Interesse der Sache fordern zu müssen glauben, haben wir für den evangelischen Religionsunterricht die Berechtigung nachzuweisen, von der kirchlich recipierten Lehre unter Umständen abzuweichen. Die Frage ist also: Ist es dem Religionslehrer gestattet, von einem kirchlichen Dogma abzugehen, da es doch die Aufgabe der Schule in dieser Beziehung ist, der Kirche zu dienen? Ist derselbe nicht vielmehr verpflichtet, so lange an demselben festzuhalten, als die Kirche keine andere Bestimmung trifft? Wäre hier von katholischem Religionsunterricht die Rede, so müfste die erste Frage ebenso entschieden verneint, als die zweite bejaht werden. Denn nach katholischer Auffassung ist die Kirche, oder heute der unfehlbare Papst als ihr Vertreter, allein im Besitze der Wahrheit und befugt, dieselbe zu dekretieren. Für uns Evangelische aber liegt die Sache wesentlich anders. Wir halten unsere Kirche nicht, wie die Katholiken die ihrige, für die vollkommene Darstellung des Reiches Gottes und darum auch nicht für die Inhaberin der Wahrheit. Für uns gilt, was v. d. Goltz sagt[1]): „die Ordnungen der evangelischen Kirche, wie in Kultus und Verfassung, so nicht minder in der öffentlich anerkannten Lehre, haben stets nur relativen Wert.“ Unsere Kirche stützt ihre Glaubenslehre prinzipiell auf die Bibel, auf die Symbole nur insofern, als ihr Inhalt mit der biblischen Norm übereinstimmt. Rücksichtlich der Bibelforschung selbst aber herrscht bei uns vollkommene Freiheit. Weder haben die Reformatoren das Verständnis der heiligen Schrift durch ihre Autorität für alle Zeit

[1]) In seinem bekannten Erfurter Vortrage (4. Okt. 1881) über „Unionsgesinnung“ S. 14.

bestimmen wollen, noch wird dasselbe durch irgendwelche authentische Interpretation präjudiziert. Unsere Kirche besitzt überhaupt gar kein dazu berufenes Organ und kann keins besitzen. Wir machen eben nicht „die Prätension fertigen Besitzes reinen Schriftverständnisses“ (v. d. Goltz a. a. O. S. 14), vielmehr erkennen wir es als unsere Aufgabe, nach einer immer tieferen und vollkommeneren Erfassung des religiösen Inhalts der Bibel zu streben. Es mag ja sehr bequem sein, eine untrügliche Erklärung des Bibelwortes und die Verkörperung der Wahrheit in einer infalliblen Kirchenlehre zu besitzen; aber einem Protestanten wird ein solches Verhältnis immer unwürdig erscheinen: er will forschen auf die Gefahr hin, zu irren, und verzichtet gern auf die allerdings äufserlich sehr imposante, aber innerlich durch und durch unwahre Lehreinheit des Katholicismus. Diejenigen aber in der evangelischen Kirche, welche der Schriftforschung Stillstand gebieten und derselben die Ergebnisse vorschreiben wollen, befinden sich auf dem Wege nach Rom. Und unsere Kirche würde unfehlbar wieder unter das Joch gebeugt werden, welches sie nach den gewaltigsten Kämpfen einst zerbrochen hat, wenn je die Richtung in ihr die Oberhand gewänne, welche einem Fortschreiten derselben, wie in anderer Beziehung, so hinsichtlich der Lehre entgegen ist. Unsere evangelische Kirche mufs also das Recht freier Bibelforschung hochhalten und die unzweifelhaften Resultate derselben anerkennen, sonst verleugnet sie das Prinzip, durch das sie geworden ist und besteht. Dasselbe gilt vom Religionsunterricht der Schule. Wenn also die Bibelforschung heute zu Ergebnissen gekommen ist, die der von der Reformation her überkommenen Lehrform zum Teil widersprechen, so hat die Schule dieselben gebührend zu berücksichtigen und zu verwerten. So dient sie der Kirche und, was noch viel wichtiger ist, dem Reiche Gottes am besten.

Wie viele Religionslehrer würde man heute übrigens finden, die zu jedem Worte auch nur des Lutherschen Katechismus oder der Confessio Augustana mit voller Überzeugung ihr Ja und Amen sagen könnten? Man hat also nur die doppelte Wahl: entweder verlangt man, dafs der Religionslehrer in allen Punkten nur das Sprachrohr der kirchlichen Überlieferung sei und verzichtet dann darauf, eine persönliche religiöse Überzeugung von ihm zu verlangen, oder man mufs zugeben, dafs derselbe sich auf Grund ernster Forschung und Selbstprüfung seine eigene religiöse Überzeugung bilde und dieselbe auch im Unterricht geltend mache. Soll aber der Religionsunterricht religiöse Überzeugung begründen, so mufs er aus religiöser Überzeugung hervorgehen. Dabei braucht man übrigens durchaus nicht zu befürchten, es werde dadurch dem Subjektivismus Thür und Thor geöffnet werden und der Lehrer dem Schüler statt des Schriftinhalts seine eigenen Imaginationen auftischen. Wir reden ja hier nicht von zweifelhaften

Dingen, sondern von zuverlässigen Resultaten der Bibelforschung, von dem, was Gemeinbesitz der neueren Theologie ist[1]). Auch wird man wohl mit Recht annehmen dürfen, dafs unsere Religionslehrer so viel sittlichen Ernst besitzen, um sich stets gegenwärtig zu halten, welche Pflichten ihnen ihr Beruf vorschreibt, und dafs sie durchdrungen von der schweren Verantwortung desselben eingedenk sind des Wortes Christi (Matth. 18, 6): „Wer da ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, u. s. w.“ Ebensowenig hat man zu besorgen, dafs nun pietätslos mit einzelnen Bestimmungen der symbolischen Bücher werde verfahren werden. Man darf wohl in der Brust eines jeden evangelischen Religionslehrers so viel Respekt vor der Reformation und ihrer glaubensgewaltigen That voraussetzen, dafs eine pietätslose Beurteilung derselben von seiner Seite in jeder Hinsicht ausgeschlossen ist. Übrigens hat sich die Lektüre mit Beurteilung dogmatischer Festsetzungen zunächst nicht zu befassen. Der rechte Platz dafür ist die Kirchengeschichte: hier wird der Lehrer es nicht unterlassen, zumal bei Besprechung der orientalischen Konzilien und ihrer Beschlüsse, darauf hinzuweisen, dafs jene Formeln als durchaus berechtigter theologischer Ausdruck des Glaubens der damaligen Zeit zu betrachten sind und die Substanz desselben den Häretikern gegenüber nicht preisgeben. Wo er über Athanasius und Arius spricht, wird er sich selbstverständlich auf Seiten des ersteren stellen, ebenso bei Behandlung des Nestorianismus, falls er dieselbe überhaupt für nötig hält, auf Seiten des Chalcedonense. Aber zwischen historischer Verständigung über ein Dogma und zwischen religiöser Verpflichtung auf dasselbe ist wohl zu unterscheiden. In der Kirchengeschichte oder in der Lektüre wird sich auch Gelegenheit finden, auf den grofsen Unterschied zwischen Religion und Theologie hinzuweisen und darauf aufmerksam zu machen, dafs in der Anerkennung irgend welcher Formeln, mögen sie auch die Namen der ehrwürdigsten und erleuchtetsten Männer an der Stirne tragen, das Wesen der christlichen Frömmigkeit nicht besteht und nicht bestehen kann[2]), dafs vielmehr die Kirchengeschichte zur Genüge beweist, wie gerade diejenigen Zeiten der Kirche, in welchen auf Reinheit der Lehre das Hauptgewicht gelegt wurde, an wahrem christlichen Glauben und Leben die ärmsten gewesen seien. Der Glaube ist die lebenschaffende und sittlich erneuernde Kraft der Überzeugung, die sich gründet auf den in

---

[1]) Dafs ein solcher Consensus besteht, ist sicher. Derselbe ist von Hermann Schultz in Göttingen in der Einleitung zu seiner Lehre von der Gottheit Christi (1881) ausdrücklich hervorgehoben. Dort findet man auch die betreffenden Namen. Dafs übrigens viele die gewonnenen Resultate nicht anerkennen wollen, ist ebenso unzweifelhaft, beweist aber natürlich nichts gegen ihre Wahrheit.

[2]) Vgl. darüber die höchst treffenden Bemerkungen bei J. Kaftan, Die Predigt des Evangeliums im modernen Geistesleben, Basel 1879, S. 52 ff.

Christo geoffenbarten Liebeswillen Gottes. Wie nun Gott in Christo war, ist eine Frage nicht der Religion, sondern der Theologie, denn jene findet ihre volle Befriedigung in der Gewifsheit der vollzogenen Thatsache. Theologische Fragen sind überhaupt für den religiös gestimmten Menschen als solchen gar nicht vorhanden, und man kann sagen, dafs während der theologischen Thätigkeit die religiöse Stimmung pausiert. Wir nehmen an, es bekenne sich jemand zum Chalcedonense oder zur Anselmischen Satisfaktionstheorie, so wird er doch in Stunden religiöser Erhebung gewifs nicht an diese subtilen theologischen Unterscheidungen und Begründungen denken; in solchen Momenten kommen sie ihm gar nicht zum Bewufstsein, denn nicht mittels dieser oder ähnlicher Reflexionen, sondern unmittelbar ist er dessen gewifs, Gott in Christo und durch ihn Zugang zur Gnade und Sündenvergebung zu haben. Wer reflektiert etwa beim Abendmahl, wenn er es würdig empfängt, über die Unterschiede Lutherscher, Zwinglischer, Calvinischer Auffassung? Wer denkt dabei an das „in, mit und unter" des Lutherschen Katechismus? Wem dergleichen nur einfällt, der entweiht durch solche Nebengedanken schon die heilige Feier. Welche Formel wäre denn überhaupt fähig, auch nur annähernd auszudrücken, was der fromme und andächtig erhobene Sinn empfindet? Wie könnte eine Formel gar das göttliche Wesen des Erlösers erschöpfen? Und wie unendlich viele giebt es in der Kirche, die von jenen theologischen Satzungen nichts wissen und von Logoslehre und Homousie, von Nestorianismus und Eutychianismus u. s. w. niemals etwas gehört haben und doch echte Christen sind, weil sie den festen und zuversichtlichen Glauben an Gottes in Christo offenbar gewordene Gnade in sich tragen und auch in allem Jammer des Lebens unerschütterlich daran festhalten. Wie tief unter solchen wahren Jüngern des Herrn steht mancher Theologe, der seine Dogmatik gründlich gelernt hat und in seiner Rechtgläubigkeit nirgends eine Lücke zeigt, und der nun den Wert derselben ungebührlich überschätzend, diejenigen von der Gemeine Christi glaubt ausschliefsen zu müssen, die nicht mit ihm in allen Punkten des Bekenntnisses übereinstimmen. Betonung der Rechtgläubigkeit hat stets Verketzerung im Gefolge. Diese aber ist lieblos und darum unchristlich. Und was sagt der Erlöser Matth. 11, 25 ff.? „Ich preise dich, Vater und Herr des Himmels und der Erde, dafs du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Unmündigen geoffenbaret. Ja Vater, denn es ist also wohlgefällig gewesen bei dir." Paulus aber schreibt 1. Kor. 1, 26 ff.: „Sehet an, liebe Brüder, euren Beruf; nicht viele Weise nach dem Fleisch sind berufen, sondern was thöricht ist vor der Welt, das hat Gott erwählet, dafs er die Weisen zu Schanden mache." Und abermals 1. Kor. 13, 12: „Wenn ich wüfste alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts."

Nicht die Spekulation über irgend welches dogmatische oder metaphysische Problem oder die formelle Anerkennung ihrer Resultate macht den Christen, sondern der praktisch sich bewährende, in Liebe sich bethätigende Glaube an Gottes Gnade in Christo. Für diesen aber zeigt gerade ein unbefangenes und kindliches Gemüt die meiste Empfänglichkeit. Diesen Glauben in dem Schüler zu erwecken mufs das Ziel des Religionsunterrichts und insbesondere der neutestamentlichen Lektüre sein. Dazu bedarf es natürlich einer Verständigung über den Inhalt des Glaubens. Und ist uns hierin nicht der Apostel Paulus im ersten Briefe an die Korinther ein Vorbild? Obgleich er seine Leser eben unweise genannt hat, so hält er sie doch für befähigt, das Evangelium als die tiefste göttliche Weisheit zu verstehen. Es hat aber der Lehrende gleich dem Apostel nicht von überredenden Worten menschlicher Weisheit (1. Kor. 4, 13) Erfolg zu erhoffen, sondern er hat Christum den Schülern vor die Augen zu führen in seiner göttlichen Erhabenheit, Reinheit und Liebesfülle (Gal. 3, 1), und je besser er dieses versteht, desto mehr wird er erreichen. Das kann aber nur an der Hand der Bibel geschehen, nicht nach Anleitung irgend eines Lehrbuchs, zumal wenn dasselbe nach streng konfessionellen Prinzipien entworfen ist. Es verhält sich eben die aus der neutestamentlichen Lektüre gewonnene unmittelbare Anschauung zu dem, was die kirchlichen Bekenntnisse aussagen — nach einem Worte Hagenbachs — „wie die grünen und blühenden Pflanzen des Gartens zu einem Herbarium."

Wir stellen nun kurz die Resultate der Bibelforschung über Christi Person und Werk zusammen, deren Berücksichtigung in der Lektüre uns notwendig erscheint. Die heutige Theologie in ihren mafsgebenden Vertretern ist zu dem Ergebnis gekommen, dafs das Göttliche und Menschliche in Christo nicht als mechanische Verbindung zweier einander ausschliefsenden Substanzen, wie die kirchliche Dogmatik lehrt, dafs vielmehr das Göttliche als wahrhaft Göttliches in wahrhaft Menschlichem zu denken sei (H. Schultz a. a. O. S. 16), dafs von der Erscheinung wahrhaft göttlichen Lebens in dem menschlichen Angesicht Jesu Christi auszugehen und ebenso die Gottwerdung des Menschen, wie die Menschwerdung Gottes in Christo aufzuweisen sei (v. d. Goltz a. a. O. S. 16.). Wenn die auf dem Chalcedonensischen Dogma fufsende, von der untrennbaren Vereinigung beider Naturen in Christo ausgehende kirchliche Christologie in ihm das göttliche Bewufstsein neben das menschliche, das göttliche Wollen neben das menschliche stellt, damit die Einheit seines Seelenlebens aufhebt und so bei dem Gegensatz zwischen göttlicher Vollkommenheit und menschlicher Beschränktheit das Menschliche in ihm zum wesenlosen Schein verflüchtigt, so betont die sich jetzt bahnbrechende, übrigens wahrhaft biblische Auffassung mit aller Entschiedenheit die Einheit des — selbstverständlich menschlichen —

Selbstbewustseins Christi, ohne welche wir uns eine Persönlichkeit überhaupt nicht vorstellen können. Das Menschliche in Christo ist also zu denken als der vollkommene Ausdruck des Göttlichen, die menschliche Persönlichkeit als die Form, welche der göttliche Inhalt ganz erfüllt. Christi inneres Leben ist durchaus getragen von dem Bewufstsein vollkommenster Einheit mit Gott. Die Möglichkeit einer solchen Einwohnung Gottes im Menschen, eines gotterfüllten, ganz von göttlichen Motiven bestimmten Menschenlebens kann nur der leugnen, der an keinen persönlichen Gott und darum auch nicht an die göttliche Bestimmung des Menschen glaubt; wer aber daran zu glauben sich gedrungen fühlt, weil er sonst sich selbst nicht versteht, für den wird es sogar ein sittlichreligiöses Bedürfnis sein, auf die vollkommene Darstellung göttlichen Wesens im Menschen, die zugleich Verwirklichung des menschlichen Ideals ist, zu glauben. Eine solche Auffassung Christi ist ersichtlich weit davon entfernt, das Wunderbare in seiner Person zu leugnen. Es wäre dieses auch durchaus unhistorisch und ein vergebliches Bemühen. Christus ist allerdings ein Wunder, seine Erscheinung nur erklärbar als eine That des lebendigen Gottes und nur dem Glauben verständlich, aber sie ist kein physisches, sondern ein sittlichreligiöses Wunder.

Wir fragen nun weiter, worin denn diese Offenbarung Gottes in Christo besteht und was sie bezweckt. Mit Recht bezeichnet H. Schultz (a. a. O. S. 552) es als eine abenteuerliche Vorstellung, dafs wir in Christo die Totalität der Beziehungen Gottes zur Welt zu verstehen hätten. Diese zu begreifen ist ja für den Menschen ohnehin unmöglich, aufserdem für das religiöse Bedürfnis vollständig gleichgültig. Gott wahrhaft erkennen im biblischen Sinne heifst ihn als die Liebe erkennen und Christum verstehen heifst ihn als Offenbarung der Liebe Gottes verstehen. Die Liebe Gottes aber hat zum Zweck die Gründung seines Reiches auf Erden, als einer Gemeinschaft seiner Kinder, in denen sein Geist lebendig ist und sein Wesen zur Erscheinung kommt Christus ist der sittliche Träger dieses göttlichen Liebeswillens, der Vollstrecker des göttlichen Gnadenratschlusses, den zu enthüllen er als seinen ihm von Gott übertragenen Beruf erkennt (Ev. Joh. 4, 34). A. Ritschl hat darauf hingewiesen, dafs Christus nicht blofs als Objekt, sondern auch als Subjekt der Religion gefafst werden müsse; es ist auch nach der Bibel unzweifelhaft, dafs er ein einzigartiges Verhältnis zu Gott erlebt und erfahren hat, wie er sich bewufst gewesen ist, eine einzigartige Aufgabe der Menschheit gegenüber zu haben. Göttlichen Wert für uns hat er eben dadurch, dafs er auf Grund dieser besonderen Stellung zu Gott für uns Begründer und Träger göttlichen Lebens geworden ist. Niemand kommt zum Vater, denn durch ihn (Ev. Joh. 14, 6).

Wenn nun innerhalb des Erlösungswerkes eine besondere

Bedeutung dem Tode Christi beigelegt wird, so gilt der Kirche als richtige Ausprägung der biblischen Lehre die bereits erwähnte Anselmische Satisfaktionstheorie. Es ist aber auf Grund derselben ganz unmöglich zu einem wirklich befriedigenden Verständnis des in dem Tode gipfelnden Lebenswerkes Christi zu gelangen[1]). Sie mufs vielmehr abstofsend auf jeden wirken, der auch nur den Versuch macht, ihren Aufstellungen und Begründungen nachzudenken. Beyschlag (a. a. O. S. 490) behauptet nicht zu viel, wenn er sagt, dafs diese Satisfaktionstheorie nicht nur unser Denken überhaupt, sondern gerade unser frommes, christliches Denken empöre, indem sie nicht nur unserer Vernunft, sondern auch unserem Herzen, ja unserem Gewissen Gewalt anthue.

Auf eine Kritik der Anselmischen Theorie einzugehen ist hier übrigens nicht der Ort; ebensowenig können wir uns auf eine ausführlichere Darstellung und Begründung der biblischen Rechtfertigungslehre einlassen. Nur darauf möchten wir hinweisen, dafs in der genaueren Bestimmung des Todes Christi das Neue Testament selbst nicht einig ist. Derselbe wird nämlich mit verschiedenen alttestamentlichen Opfern in Parallele gestellt Christus selbst denkt beim Abendmahl wahrscheinlich an das Bundesopfer: Exod. 24, 3—11; der Hebräerbrief vergleicht seinen Tod mit dem jährlichen Sündopfer am grofsen Versöhnungstage; ebenso in der Regel Paulus, aber 1. Kor. 5. 6—8 heifst es: „Wir haben auch ein Osterlamm, das ist Christus, für uns geopfert." Gal. 3, 13 sagt er, dafs Christus uns erlöst habe von dem Fluche des Gesetzes: eine mit dem alttestamentlichen Opferkult natürlich in gar keiner Beziehung stehende Anschauung von dem Tode Christi. Wenn also das Neue Testament selbst die Bedeutung des Kreuzesopfers verschieden bestimmt und es sogar dem systematischen Kopfe des Apostels Paulus nicht gelungen ist, zu einer einheitlichen Theorie darüber zu gelangen, so geht daraus mit Gewifsheit hervor, dafs durch solche theologischen Bestimmungen das Wesen des Opfertodes Christi nicht erschöpft wird und werden kann[2]). Für die Schule genügt es darauf hinzuweisen, dafs der Tod Christi nichts anderes ist als die Krönung und Vollendung seines Werkes, die Bewährung der höchsten Treue in der Erfüllung seines ihm von Gott übertragenen Berufes, zugleich auch die vollkommenste Erscheinung der Liebe Gottes zu uns. In Gott selbst liegt eben

[1]) Die Unhaltbarkeit der Anselmischen Theorie hat in strengwissenschaftlicher Behandlung A. Ritschl in dem grofsartigen Werke: Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung, in populärer Form W. Beyschlag (Deutsch-evangelische Blätter Jahrg. VI Heft 5) nachgewiesen. Dem Aufsatze Beyschlags wäre im Interesse einer lebendigeren Auffassung des Christentums die weiteste Verbreitung zu wünschen. Derselbe trägt die bekannten Merkmale Beyschlagscher Darstellung an sich Klarheit, Formvollendung, Wärme.

[2]) Vgl darüber die Bemerkungen bei J. Kaftan, Das Wesen der christlichen Religion, Basel 1881, S. 280.

kein anderes Motiv zu diesem Opfer, als die erlösende und rettende Liebe, deren Offenbarung Christi Leben überhaupt, deren vollkommenster Erweis sein Leiden und Sterben ist. Die Rechtfertigung ist also kein Rechtsvorgang, wie sie gewöhnlich aufgefafst wird; Gott handelt gegen uns nicht als Richter, sondern als Vater, der das verlorene Kind durch seine zuvorkommende Liebe wiedergewinnt. Übrigens ist es auch für das Verständnis des Leidens und Sterbens Christi von der gröfsten Bedeutung, dafs man das Göttliche in ihm nicht neben dem Menschlichen, sondern im Menschlichen sich offenbarend denke. Die Auffassung, welche Göttliches und Menschliches wie zwei sich ausschliefsende Substanzen neben einander stellt, mufs in der Leidensgeschichte das Göttliche, weil es leidensunfähig ist, hinter das Menschliche zurücktreten lassen. Der leidende Christus wird also als Mensch vorgestellt, nur der Wert seiner That für die Menschheit wird nach dem Mafsstabe seiner Gottheit gemessen. Wie viel erhabener aber mufs uns Christi Leiden und Sterben erscheinen, wenn wir gerade darin die vollkommenste Offenbarung seiner Gottheit, d. h. die Allmacht weltüberwindender Liebe erkennen! Darum legt auch das Neue Testament, zumal Paulus, dem Kreuze Christi eine einzige Bedeutung bei.

Wenn so die neutestamentliche Lektüre zunächst Wesen und Werk Christi und zwar nach der biblischen Fassung, ohne jede Rücksicht auf irgenwelche dogmatischen Bestimmungen, dem Sinn und Herzen der Schüler nahe zu bringen hat, so ist es keine Abweichung von dieser Aufgabe, steht vielmehr in dem innigsten Zusammenhang mit derselben, wenn wir an zweiter Stelle eine eingehende Behandlung des Apostels Paulus verlangen, als derjenigen Persönlichkeit, welche nach Christus als die hervorragendste des Neuen Testaments anerkannt ist.

Paulus ist eine historische Erscheinung erster Gröfse. Kein anderer hat, von dem Erlöser selbst abgesehen, auf das innerste Leben der Völker, zumal unseres Volkes, einen bedeutsameren Einflufs geübt, als er. Und diese seine welthistorische Bedeutung ruht durchaus auf religiösem Grunde. Er ist Christi gröfster Jünger und Apostel; denn er hat nicht nur den religiösen Inhalt des Evangeliums begründet, entwickelt, verteidigt, sondern vor allem in seiner Person die sittlichen Lebensmächte des Evangeliums in ihrer ganzen Kräftigkeit zur Erscheinung gebracht. Christus ist der Mittelpunkt seines Denkens, Wollens und Handelns, er allein die bewegende Kraft seines Lebens gewesen. So gewinnt der Schüler im Anschauen des bergeversetzenden Glaubens und der weltüberwindenden Liebe, wie sie ihm in der gewaltigen Persönlichkeit des Apostels entgegentreten, ein tieferes Verständnis von der überwältigenden Gröfse des Heilandes selbst. Allerdings wird kein Lehrer sich damit schmeicheln, seinen Schülern Paulus ganz zu erschliefsen. Dazu gehört mehr, als die

Seele eines Jünglings zu fassen vermag. Ja, welcher Lehrer kann sagen, er verstehe ihn ganz: dazu mufs man eine ähnliche Summe religiöser und sittlicher Erfahrung gewonnen, ähnliche Erschütterungen des Seelenlebens erfahren haben, wie der Apostel. Aber einen Eindruck von dem Göttlichen, das hier zur Erscheinung kommt, wird der Schüler bei richtiger Behandlung empfinden und der dem Idealen geöffnete Sinn einer unverdorbenen Jugend aus diesem ganz der Verwirklichung des religiösen Ideals geweihten Leben entsprechende Kräftigung und Nahrung ziehen.

Zu diesem Zweck reicht es nicht aus, den Lehrgehalt aus seinen Briefen herauszuziehen, wie es wohl vielfach noch geschieht. Freilich ist Paulus ein Denker ersten Ranges, der Schöpfer der christlichen Theologie und ihr gröfster Vertreter. Aber für die Schule kommt diese Seite seines Wesens nicht allein, ja nicht einmal vorzugsweise in Betracht. „Man hat eine religiöse Persönlichkeit damit noch nicht erkannt, dafs man ihr theologisches System begreift. Es ist neben dem Begriffsmäfsigen ein Persönliches, was der religiöse Genius hineinlegt in seine Geistesarbeit, und wer nur die Begriffe aneinander reihen und aneinander klappern lassen wollte, der würde mehr eine Karikatur als ein Bild der paulinischen Theologie gewinnen.“ [1]) Es ist übrigens auch nicht zu leugnen, dafs seine Argumentation uns zuweilen fremdartig anmutet; selbst Luther erschien wohl einmal seine Begründung „zum Stich zu schwach.“ Ebenso ist seine Anwendung und Erklärung alttestamentlicher Stellen nicht immer ganz angemessen. Paulus war hervorgegangen aus der Schule rabbinischer Dialektik und Exegese und kann die Grundlagen seiner Bildung nicht verleugnen. Es ist darum auch für den Unterricht das religiöse und theologische Element in seinen Briefen wohl auseinander zu halten: was er als Grundlage seines Heils geglaubt, ist unvergänglich und „für uns und für alle Zeiten die nie versiegende Quelle religiösen Lebens“; „die Gedankenform seines Glaubens“ aber kann für uns nicht religiös verbindlich sein. Eine Argumentation wie Gal. 3, 16. 4, 21—31. 1. Kor. 10 und 11 u. a. kann nicht für unangreifbar und unumstöfslich, geschweige denn für einen religiösen Glaubensartikel gelten [2]).

Das dürften nur diejenigen nicht zugeben wollen, welche noch an der alten mechanischen Inspirationstheorie festhalten. Freilich, wer die göttliche Offenbarung vorzugsweise als eine lehrhafte und litterarische auffafst, als Mitteilung übernatürlicher Wahrheiten, wem Gott als „Bücherschreiber“ erscheint und der Schrift-

[1]) A. Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte. Dritter Teil. Die Zeit der Apostel. II. 2. Aufl. 1875. S. 112.

[2]) Vgl. darüber die sehr lehrreichen Bemerkungen Mezgers in seinem Hülfsbuch zum Verständnis der Bibel u. s. w. Gotha 1879. Erstes Bändchen. S. 16. — Desgl. J. Kaftan, Das Wesen der christlichen Religion S. 280. 308. Desselben Verfassers Predigt des Evangeliums u. s. w. S. 79.

steller nur als die Feder in seiner Hand, der dürfte jene Äufserung über paulinische Theologie für eine Blasphemie erklären [1]). Aber so ist es nicht. Das Centrum aller göttlichen Offenbarung ist Christus. Des ist Paulus ein untrüglicher Zeuge; er bezeugt aber Christum nicht nur durch seine Briefe, sondern durch sein ganzes Leben, durch seine Person, die des Geistes Christi voll ist. Darum braucht man aber nicht anzunehmen, dafs er von jedem Irrtum frei gewesen sei. Und büfst Paulus darum an seiner Gröfse etwas ein? — Im Gegenteil! Statt eines Mechanismus, zu dem ihn die alte Inspirationstheorie herabdrückt, haben wir nun eine lebensvolle, von religiösen Motiven getragene, religiösen Zwecken ganz hingegebene Persönlichkeit.

Infolge seiner einzigartigen religiösen Bedeutung beansprucht der Apostel Paulus in der Schullektüre die eingehendste Behandlung, und es scheint uns für die Zwecke der Schule vollständig ausreichend, sich — abgesehen von den Evangelien — mit ihm ausschliefslich zu beschäftigen. Nicht, dafs aufser seinen Briefen nicht noch andere bedeutsam wären; der Brief Jakobi ist durchaus nicht die stroherne Epistel ohne evangelische Art, wie ihn Luther beurteilt hat. noch wichtiger ist der Brief an die Hebräer und der erste Brief Petri. Aber es tritt uns aus denselben nicht jenes klare und bestimmte Bild einer religiösen Persönlichkeit entgegen, wie aus den paulinischen. Aufserdem mangelt die Zeit, diese Briefe neben denen des Paulus gründlich zu behandeln [2]).

Wir gehen nun zur Verteilung des Lesestoffs über, der wir einige Bemerkungen über die methodische Behandlung beifügen. Aus dem Gesagten geht schon hervor, dafs wir eine zusammenhängende Lektüre zuerst von Evangelien, dann von Episteln für wünschenswert erachten müssen. Wir können uns also weder dem Wieseschen Verteilungsplan anschliefsen, noch auch den in der Schmidschen Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens Band VII S. 58 ff. mitgeteilten Plänen, nach denen Evangelien und Episteln unterschiedlos durcheinander gelesen werden sollen. Unser Vorschlag geht dahin, das Evangelium Lucae nebst der Bergpredigt in Untersekunda, das Evangelium Johannis in Obersekunda und eine Auswahl — weiter unten zu bestimmender — paulinischer Briefe in Prima zu behandeln. Gegen die Lektüre des Evangeliums Johannis in Obersekunda dürfte vielleicht als Grund geltend gemacht werden, dafs es für diese Klasse zu schwer

[1]) Paulus selbst weifs natürlich von einer solchen besonderen Inspiration seinerseits nichts. Er erklärt mit allen anderen Christen denselben Geist Gottes zu haben: 1. Kor. 4, 10. 12. — 1. Kor. 13, 9 aber heifst es: Unser Wissen ist Stückwerk.

[2]) Die Frage, ob das Neue Testament im Grundtext oder in der Lutherschen Übersetzung zu lesen sei, berühren wir nur beiläufig. Raumer ist für das erstere, Nägelsbach entschieden für das letztere. Raumers Gründe (Geschichte der Pädag. III. Teil. Abt. 1, S. 42) scheinen uns die stichhaltigeren.

sei. Allerdings ist zuzugeben, dafs die Erklärung dieses Evangeliums Schwierigkeiten hat, aber diese sind in Prima im ganzen dieselben: es kommt eben für das Verständnis desselben nicht so sehr auf intellektuelle Reife, als auf religiöse Empfänglichkeit an. So findet sich z. B. darin keine Spur von jener Dialektik, welche die Lektüre besonders der gröfseren paulinischen Briefe so schwierig macht. Jedenfalls aber bedarf der synoptische Christus zu seiner Ergänzung des johanneischen, und es ist nicht zweckmäfsig, wenn man, wie oft geschieht, ein synoptisches Evangelium in Untersekunda liest, demselben das Johannesevangelium erst in Prima nachfolgen zu lassen. Da die Zwischenzeit dann durch leichtere paulinische oder andere Briefe ausgefüllt werden mufs, so erhält der Schüler nichts Ganzes, sondern nur Stückwerk, und das mufs unter allen Umständen vermieden werden.

Für eine sogenannte Einleitung in das Neue Testament, welche sich mit den Fragen über Entstehung der biblischen Bücher, ihre Verbreitung, ihre Sammlung zum Kanon, sowie mit Inhaltsangaben zu befassen pflegt, ist in diesem Verteilungsplan keine Stelle. Eine solche Behandlung des Neuen Testaments erscheint uns nicht zweckmäfsig. Denn entweder ist das in ersterem Bezuge Gebotene ganz unsicher oder, wenn es wirklich zuverlässig ist, unnütz. Was hilft es zu einem besseren Verständnis des Erlösers und seines Werkes, ob man weifs, dafs Marcus oder irgend ein anderer der Urevangelist ist, welche Quellen Lucas benutzt hat, wie die verschiedenen Berichte in der Apostelgeschichte zu vereinigen sind u. a. m.

Im allgemeinen ist es ja unzweifelhaft, dafs die Evangelien uns ein ursprünglich auf unmittelbarer Anschauung und persönlicher Erfahrung beruhendes Bild des Erlösers zeichnen, wozu also die Behandlung kritischer Fragen? Was hat ferner der Schüler von einer Inhaltsangabe des Briefes an die Hebräer, Epheser, Kolosser? Sicherlich viel weniger, als wenn er zwei oder drei Kapitel eines dieser Briefe gründlich liest. Die Bekanntschaft mit dem Inhalt mufs sich aus eingehender Lektüre von selbst ergeben. Man hält eben noch immer an der Forderung fest, dafs auf der Schule mit geringen Ausnahmen das ganze Neue Testament zu behandeln sei. Das ist aber ganz unmöglich. Den Anspruch einer so umfassenden Bibelkenntnis kann man wohl an einen Kandidaten der Theologie stellen, aber nicht an einen Schüler. Jeder Versuch in dieser Richtung leistet nur der Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit Vorschub.

Nach dem oben von uns aufgestellten Plan hat die Lektüre in Untersekunda mit dem Evangelium Lucae zu beginnen, das namentlich wegen seiner Reichhaltigkeit vor den beiden anderen synoptischen Evangelien den Vorzug verdient. Die Geburtsgeschichte Jesu in dieser Klasse zu behandeln, ist eine sehr schwierige Aufgabe. Dieselbe ist ein unvergleichlicher Stoff für das

frühere Kindesalter. Die Geburt des Heilandes, nach dem Bibelwort von Kindermund und gar unter dem Weihnachtsbaum erzählt, ist von rührender und ergreifender Wirkung: aber diese Naivität der Auffassung dürfte dem heutigen Sekundaner wohl meistens schon geschwunden sein. Christi Bedeutung erkennt man übrigens nicht aus seiner Geburt — wenigstens nicht direkt — sondern aus seinem Heilandswirken. „Die sittlichen Thaten des Mannes, nicht die Naturzustände des Säuglings haben den Glauben an die Gottheit Christi hervorgerufen" (H. Schultz a. a. O. S. 701). Auch die Predigt verfährt darum in der Weihnachtsgeschichte, um dieselbe religiös zu verwerten, nicht anders, als dafs sie in die Geburt Christi das ganze Erlösungswerk setzt und in dem neugebornen Kinde bereits den geschichtlich gewordenen Erlöser sieht. Ähnlich hat auch die Schule auf den tiefen symbolischen Inhalt dieser Geschichte hinzuweisen. Allerdings müfste aus Rücksicht auf diejenigen, welche etwa noch die Unbefangenheit kindlichen Glaubens sich erhalten haben sollten, mit besonderer Vorsicht zu verfahren sein. Die Geschichte vom Zwölfjährigen im Tempel ist von besonderer Wichtigkeit: hier erscheint das gottmenschliche Wesen des Heilandes schon vorgebildet; auf das lebhafteste empfindet er das Bedürfnis, Gott als seinem Vater nahe zu sein, aber er empfindet dasselbe ganz in der seinem kindlichen Alter entsprechenden Weise. Die auf Johannes den Täufer bezüglichen Stellen sind zu lesen und auf die Bedeutung seines Wirkens hinzuweisen. Wer aber etwa die Geschlechtstafel besprechen und mit der bei Matthäus in Einklang zu bringen versuchen, oder wer gar auf die Schwierigkeit eingehen wollte, dafs beide mit Joseph als Vater Jesu schliefsen, der er doch nach beiden evangelischen Berichten nicht ist, oder wer die Geburtsgeschichte nach Matthäus und Lucas in harmonischer Weise behandeln wollte, der würde den Zweck der neutestamentlichen Lektüre vollständig verkennen. Denn für das Verständnis des Erlösers ist dieses alles durchaus gleichgültig. Dasselbe gilt natürlich auch von allen sonstigen harmonischen Versuchen innerhalb der Evangeliengeschichte. Die Versuchung Jesu ist nicht zu umgehen. Freilich ist mit einer wörtlichen Behandlung derselben nichts gewonnen. Dieselbe ist nur zu begreifen als symbolische Einkleidung der politischen Messiaserwartung der damaligen Zeit, deren Erfüllung Christus als seiner wahren messianischen Aufgabe widersprechend von sich abweist. Bevor die Lektüre dann zur öffentlichen Wirksamkeit Christi übergeht, ist noch die Bergpredigt nach Matthäus zu lesen. Damit wird der rechte Standpunkt für die Beurteilung des Erlösers und seines Reiches gewonnen. Einer oberflächlichen Betrachtung könnte es vielleicht scheinen, als stelle Christus hier nur den gesetzlichen Normen sittlich-religiösen Lebens, wie dieselben seit Moses in Geltung waren, seine neuen Gebote gegenüber. Läge die Sache so, dann wäre Christus ein

zweiter Gesetzgeber und kein Erlöser. Freilich giebt er hier die Lebensnormen des von ihm zu begründenden Reiches Gottes, aber er schöpft dieselben auf der Fülle seines eigenen göttlichen Lebens. Was er hier spricht, das ist er selbst. In seiner Person erschliefst sich das Gottesreich. Wie hätte er die Armen am Geiste, die Trauernden, die nach Gerechtigkeit Hungernden und Durstenden selig preisen können, wenn er nicht das Bewufstsein gehabt hätte, Trost und volle Befriedigung für alle in sich zu tragen. Welche einzige Bedeutung legt er seiner Person bei, wenn er sich darstellt als den Erfüller des Gesetzes und der Propheten, wenn er sich die Verfügung darüber beilegt, wer in das Reich Gottes aufzunehmen sei und wer nicht, und wenn er diejenigen selig preist, welche um seinetwillen Verfolgung erleiden! Das konnte er nur, wenn er sich selbst wufste als die absolute Offenbarung Gottes, als den König seines Reiches. Nur aus diesem Gesichtspunkt beurteilt ist die Bergpredigt recht zu verstehen, nicht als Seitenstück zur sinaitischen Gesetzgebung.

Es würde zu weit führen, wollten wir die einzelnen Abschnitte des Evangeliums auf ihre Verwendbarkeit für Schulzwecke hin prüfen. Wir ordnen den Inhalt desselben nach Gruppen. Zunächst hätten wir von den Wundererzählungen zu sprechen. Diese sind aus dem Gesichtspunkte zu behandeln, den Christus Lucas 7, 22 selbst angegeben hat[1]). Es ist durchaus nicht nötig, alle zur Besprechung zu bringen. Viele haben eine so grofse Ähnlichkeit unter einander, dafs ein neuer Gedanke durch ihre Lektüre nicht gewonnen wird. Wer möchte z. B. alle Krankenheilungen lesen, zumal die Heilungen Dämonischer, und wer sie alle liest, läfst die Kap. 8, 27—39 berichtete sicher aus. Findet sich aber in einer der Erzählungen ein neuer Zug, so ist dieselbe zu beachten. Zu lesen wären: die Heilung des Gichtbrüchigen Kap. 5, die Geschichte vom Hauptmann zu Kapernaum Kap. 7, die Beschwichtigung des Meeres Kap. 8, die Sabbathheiligung Kap. 14, die Heilung der zehn Aussätzigen Kap. 17, des Blinden zu Jericho Kap. 18. Die meisten der Wundererzählungen lassen eine symbolische Deutung zu, viele verlangen dieselbe, z. B. Petri wunderbarer Fischzug, die Speisung der Viertausend, die Stillung des Meeres. Die Predigt behandelt das Wunder überhaupt nicht anders. Welcher Prediger läfst sich denn auf den an sich unbegreiflichen Vorgang z. B. bei der Speisung, Hochzeit zu Kana u. s. w. näher ein und sucht nicht vielmehr aus der wunderbaren Hülle den religiössittlichen Kern herauszuschälen? Zu ähnlichem Verfahren dürfte die Schule wohl auch berechtigt sein. Besonders eingehend sind die Gleichnisreden Jesu zu behandeln. Unter denselben ist übrigens eins auszuschliefsen, das

[1]) Über die Stellung zu den Wundererzählungen überhaupt vgl. Fr. Mezger a. a. O. S. 49 ff.

besonders schwierige und dunkle vom ungerechten Haushalter. Zwischen der Klugheit und Unredlichkeit ist die Scheidung schwer. Es bleibt bei der Erklärung immer ein unbefriedigender Rest, wie es wohl jeder erfahren hat, der es einmal Schülern hat zum Verständnis bringen wollen. Wir haben ja so viele herrliche und jedem Kinde verständliche (d. h. cum grano salis, denn auch der Weiseste denkt sie nicht aus) Gleichnisse des Herrn, dafs wir dieses eine wohl unbesprochen lassen dürfen. Im übrigen wäre kaum etwas zu entbehren. Die Geschichte des Leidens und Sterbens Christi ist besonders eingehend zu behandeln und die Bedeutung des heiligen Abendmahls ohne jede Polemik gegen andere Auffassungen nach dem Bibelwort zu erläutern[1]). Leider mufs dieses ja in der Kirchengeschichte so oft mit Zank und Hader in unmittelbare Verbindung gebracht werden, wodurch nach unserem Dafürhalten seine Heiligkeit profaniert wird. Um so mehr hat man sich bei der Bibellektüre selbst von jeder polemischen Behandlung fernzuhalten.

Wir kommen nun zu dem Johannesevangelium, „dem zarten rechten Hauptevangelium", dessen Lektüre wir für Obersekunda bestimmt haben. Zunächst handelt es sich um den Prolog und die Logosidee. Dieselbe ist nicht als eine dem Johannes zuteil gewordene übernatürliche Offenbarung zu betrachten, sondern als eine spekulative Idee des Evangelisten selbst[2]), die man ohne ein Eingehen auf das Alte Testament, ja auf die griechische Philosophie, nicht verstehen kann. Es ist dieselbe, so zu sagen, ein Abglanz des historischen Christus, sie spiegelt den Eindruck wieder, welchen seine gottmenschliche Persönlichkeit auf diejenigen gemacht, welche seine beseligende Gemeinschaft selbst erfahren haben. Eröffnet darum auch die Logosidee das Evangelium, so ist sie doch nicht als die Grundlage des Glaubens an die Gottheit Christi zu fassen, sondern als eine Folgerung, die sich aus demselben ergeben. Dafs die Erklärung des johanneischen Prologs vor Schülern ihre sehr grofsen Schwierigkeiten hat, ist zuzugeben. Will man das Wagnis nicht unternehmen, so lasse man denselben, namentlich insoweit er sich mit der Logosidee beschäftigt, unbesprochen. Es ist möglich, ein anschauliches Bild des johanneischen Christus auch ohne diese zu gewinnen. Will man aber

---

[1]) Vgl. dazu die goldenen Worte K. R. Hagenbachs in seinen Vorlesungen über Wesen und Geschichte der Reformation. 2. Teil. 3. Aufl. S. 98 ff.

[2]) Ganz dasselbe gilt von der paulinischen Präexistenzlehre. Vgl. H. Schultz a. a. O. S. 395—460. W. Beyschlag, Die Christologie des Neuen Testaments S. 140—185. A. Ritschl a. a. O. 3. Teil. S. 339 ff. J. Kaftan, Das Wesen der christlichen Religion S. 315 ff. Alle stimmen darin überein, dafs der präexistente Christus nicht als die zweite Persönlichkeit in Gott zu denken ist und dafs andererseits in der Idee von der Präexistenz Erklärung oder Beweis des christlichen Glaubens an die Gottheit Christi nicht gesucht werden dürfe.

den Prolog durchaus lesen, so thut man es besser am Schlufs der Lektüre des Evangeliums, als am Anfang. Das Wesen der Offenbarung Gottes in Christo kommt nicht sowohl in jener Idee zum Ausdruck, als in den Worten 1, 14: „Wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingebornen Sohnes vom Vater, voller Gnade und Wahrheit"; 16: „Und von seiner Fülle haben wir alle genommen Gnade um Gnade." Durch diese Äufserungen sind wir über Christus und seine Bedeutung für diejenigen, welche ihm angehören wollen, vollkommen orientiert und wissen, dafs das Evangelium selbst uns nichts anderes bringen wird, als die Erscheinung und Entfaltung dieses in Christi Person ruhenden göttlichen Inhalts. Derselbe offenbart sich nun am herrlichsten in den Reden Jesu, auf welche die Wundererzählungen nur hinweisen und vorbereiten. Dieselben sind darum vorzugsweise zu berücksichtigen, und zwar sind sie alle zu lesen, das Hauptgewicht aber ist auf die Abschiedsreden zu legen, einschliefslich des sogenannten hohepriesterlichen Gebetes (Kap. 13—17); denn es ist kein Zweifel, dafs in ihnen der Schlüssel für das Verständnis der Person des Erlösers liegt. Übrigens ist mit aller Entschiedenheit darauf hinzuweisen, dafs Christi Selbstbewufstsein nirgends im Evangelium das der zweiten Person in der Gottheit, sondern das eines in Gott ruhenden, mit ihm sich ganz eins wissenden Menschen ist: es ist die Liebesgemeinschaft des Sohnes mit dem Vater, gedacht in ihrer Vollendung (Joh. 5, 19). Ebenso ist zu betonen, dafs Christus in diesem Verhältnis zu Gott sich nicht abschliefst und nicht abschliefsen kann, sondern dafs er persönlicher Träger des Gottesreichs, Quelle göttlichen Lebens und Vermittler ewigen Heils für alle ist, die in Glauben und Liebe zur Einheit des Lebens sich mit ihm verbinden: in ihm erkennen und haben sie Gott selbst. Wer den Sohn liebt, den liebt auch der Vater, und beide kommen zu ihm und machen Wohnung bei ihm (Joh. 14, 23).

Als Pensum für Prima ist oben die Lektüre paulinischer Briefe hingestellt worden, und zwar erscheint es am zweckmäfsigsten, in Unterprima den Philipperbrief ganz und eine Auswahl aus den Korintherbriefen, in Oberprima den Römerbrief unter Berücksichtigung des Briefs an die Galater zu behandeln. Vor der Lektüre wäre eine gedrängte Übersicht über das Leben und Wirken des Apostels zu geben, und dazu wären neben der Apostelgeschichte die bezüglichen Stellen aus seinen Briefen zu benutzen. Den einzelnen Briefen hätte man eine kurze Einleitung vorauszuschicken. Am Schlufs der Lektüre ist denn auf Grund des Gelesenen ein Charakterbild des Apostels zu entwerfen, und zwar von den Schülern selbst, natürlich unter Beihilfe des Lehrers.

Manchem dürfte es vielleicht als ein Mangel dieses Verteilungsplanes erscheinen, dafs in demselben die Apostelgeschichte nur eine beiläufige Berücksichtigung erfährt. Es ist dies aber aus

gutem Grunde geschehen. Die Apostelgeschichte ist ja nicht ohne Wert für die äufsere Geschichte des Apostels Paulus, seiner Missionsreisen und Gemeindegründungen, und wird aus diesem Grunde vielfach in Obertertia behandelt; für das Verständnis seines inneren Lebens aber, namentlich seiner religiössittlichen Entwickelung, bietet sie so gut wie nichts. Dreimal wird z. B. jenes bekannte Ereignis bei Damaskus erzählt, aber die Bekehrung des Saulus wird darum nicht verständlicher. Dieselbe erscheint als ein durchaus magischer Vorgang. Dafs sie dies nun doch nicht gewesen ist, beweist, von anderen Stellen paulinischer Briefe abgesehen, zur Genüge Röm. Kap. 7, 7 ff. Die erschütternde Darstellung des sittlichen Zwiespalts, in welchem der Pharisäer Saulus sich befunden, trotzdem er nach der Gesetzesgerechtigkeit untadelig war (Ph. 3, 6) und viele seiner Altersgenossen darin übertraf (Gal. 1, 14), wirft ein viel helleres Licht auf seine Bekehrung, als jener dreifache Bericht der Apostelgeschichte. Stellenweise trägt dieselbe sogar dazu bei, uns das Bild des Apostels zu verdunkeln. Wie reimt sich z. B. das Verhalten desselben auf dem sogenannten Apostelkonvent zu Jerusalem (Apg. 15), oder die Übernahme jenes Gelübdes in Kenchreae (Apg. 18, 18) mit seinen uns aus den Briefen bekannten Grundsätzen und Lehren? Man darf auch seine an ersterer Stelle erwähnte Nachgiebigkeit gegen den Judaismus nicht damit begreiflich machen wollen, dafs man sich auf des Apostels eigene Äufserung 1. Kor. 9, 20 beruft. Hat er hier auch selbst gesagt, er sei den Juden ein Jude geworden, um sie für das Evangelium zu gewinnen, so ist er doch bis zum Aufgeben des spezifisch Christlichen in dieser Hinsicht nicht gegangen. Wo findet sich übrigens eine Spur in seinen Briefen, dafs er sich an jene jerusalemischen Abmachungen gebunden erachtete? Sagt er nicht vielmehr selbst, dafs er sich mit den Aposteln bei jener Gelegenheit auf ganz andere Bedingungen hin geeinigt habe (Gal. 2, 1—10)? Es darf ferner nicht aufser Acht gelassen werden, dafs die Apostelgeschichte vielfach zu mechanischer Einprägung religiös ganz indifferenter Thatsachen mifsbraucht wird. Mit welcher Gründlichkeit werden oft die paulinischen Reisen behandelt, nicht anders, als hinge von ihrer genauen Kenntnis des Schülers ewige Seligkeit ab! Und was wird damit für seine religiöse Bildung gewonnen? Übrigens bemerken wir hier beiläufig, dafs unsere Schüler auch sonst in der Bibelkunde mit einer Fülle von Stoff überladen werden. Man denke nur an die grofse Zahl alttestamentlicher Geschichten, welche in den unteren Klassen gelernt werden, deren Inhalt vielfach geradezu das Gegenteil von dem ist, was wir Religion nennen[1]). Wir stehen eben noch immer unter dem Eindruck einer mechanischen

[1]) Vgl. den Aufsatz von P. Höfer in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik von Fleckeisen und Masius Jahrg. 1881. Heft 6 u. 7.

Inspirationslehre. Wenn die Bibel der von Gott selbst geschriebene Offenbarungskodex ist, dann mufs natürlich jedes Wort darin gleich bedeutsam sein. Es wäre nun aber endlich Zeit, was theoretisch längst überwunden ist, auch in der Praxis abzuthun.

Oben hatten wir es als das angemessenste bezeichnet, die Lektüre der paulinischen Briefe mit dem an die Philipper zu beginnen. Dieser ist von den kleineren zweifellos der bedeutendste und für das Verständnis des Apostels besonders wichtig, aufserdem auch wegen der verhältnismäfsig geringen Schwierigkeiten, welche seine Übersetzung und Erklärung bietet, zur Einführung in die paulinischen Briefe besonders geeignet. Kein anderer ist in vollerem Sinne Brief als dieser. Hier erschliefst sich Paulus ganz ohne Rückhalt der Gemeinde, welche er vor allen geliebt hat. Darum tritt uns so bestimmt und unmittelbar wie hier sein innerstes Wesen nirgends entgegen: wir sehen ihn ganz durchglüht von heiliger Liebe zu Christo, ganz hingegeben seinem Dienste. Gleich in den ersten Worten kennzeichnet sich diese Hingabe des Apostels an sein Lebenswerk. Die erste Mitteilung aus seiner Gefangenschaft gilt nicht ihm selber und seinem Ergehen, sondern dem Evangelium. Zu voller Freudigkeit erhebt ihn der Gedanke auch als Gefangener dem Herrn dienen zu können und zwar in weiterem Umfange und mit viel gröfserem Erfolge, als er es selbst zu hoffen gewagt hat. Wie erhaben ist der Standpunkt, den er seinen Feinden gegenüber einnimmt, die ihm auch hier keine Ruhe lassen. Sie stiften Hader und Streit, um ihn zu betrüben, aber auch sie predigen Christum, und dafs dieser Name in Rom verkündigt werde, gleichviel aus welchen Motiven, läfst ihn alle persönlich widerfahrene Kränkung vergessen und erfüllt ihn mit Freude. Lebhaft kontrastieren allerdings mit diesem milden Urteil die scharfen Worte gegen die judaistischen Gegner, deren Vordringen bis nach Philippi er fürchtet. (Kap. 3 Anfang.) Aber wenn auch hier der Angriff sich zunächst gegen seine Person richtet, so ist es doch schliefslich darauf abgesehen, nach Vernichtung seiner Autorität die Grundlagen seines Evangeliums umzustürzen. Das ewige Heil seiner teuren Philipper steht auf dem Spiele, darum kann er auch hart werden gegen diejenigen, welche es gefährden. Im Grunde ist es doch auch hier nur die Liebe, die aus ihm spricht. Und mit wie ergreifenden Worten weifs er zu ermahnen! Man vergleiche nur den Anfang des zweiten Kapitels. Welches Vorbild aber unermüdlichen Ringens nach sittlicher Vollendung ist er selbst! Nach so vielen Leiden und Kämpfen im Dienste Christi, nach so beispiellosen Erfolgen in einem nur der Sache des Evangeliums geweihten Leben, vergifst er doch, was hinter ihm liegt, denn vorwärts und aufwärts geht sein Streben ohne Rast und ohne Ermatten. Es würde uns zu weit führen, wollten wir den Inhalt des Briefes hier rekapitulieren; aus dem Gesagten dürfte auch schon zur

Genüge hervorgehen, wie gerade dieser Brief für die Lektüre in der Schule sich eignet.

Nach dem Philipperbriefe wäre in Unterprima noch eine Auswahl aus den Korintherbriefen zu lesen. Von dem ersten sind vollständig zu behandeln die ersten vier Kapitel, welche auf die Streitigkeiten in der Gemeinde Bezug haben. Über die Unterschiede der einzelnen Parteien hat die Erklärung sich nicht weiter zu verbreiten. Paulus sagt darüber nichts, und im Interesse der Schule liegt es nicht, die Hypothesen, welche darüber aufgestellt sind, mitzuteilen. Er spricht nur von seinem Verhältnis zu Apollos und setzt sich mit diesem prinzipiell auseinander. Die Hauptsache ist hier der Standpunkt, welchen der Apostel diesem und allen denjenigen gegenüber einnimmt, welche „mit überredenden Worten menschlicher Weisheit" die göttliche Weisheit des Evangeliums zu stützen suchen. Das 6., 7. und 8. Kapitel sind von der Lektüre auszuschliefsen: weder die geschlechtlichen Sünden unter den korinthischen Christen, noch ihre Prozefssucht, noch auch die Auseinandersetzungen des Apostels über Heiraten und Ledigbleiben interessieren die Schule unmittelbar. Dagegen mufs das 8. Kapitel gelesen werden. Freilich ist der Gegenstand, um den es sich handelt — Genufs von Götzenopferfleisch —, an sich von geringer Bedeutung. Auch Paulus erklärt es für ganz indifferent, ob ein Christ solches Fleisch geniefse oder nicht. Aber aus Rücksicht auf christliche Brüder, die an dergleichen Anstofs nehmen, ist es zu unterlassen. Die Liebe ist hier, wie immer, die Quelle, aus der alles sittliche Handeln hervorgehen, der Mafsstab, an dem es gemessen werden soll. Das 8. Kapitel ist auch darum zu beachten, weil es die Einleitung zum neunten bildet, in welchem der Apostel an seinem eigenen Beispiel nachweist, wie der Christ im Interesse des Reiches Gottes sich Beschränkungen auferlegen und auf etwaige Vorrechte verzichten müsse. Das 10. und der Anfang des 11. Kapitels, welche Mifsbräuche in der korinthischen Gemeinde behandeln, können unberücksichtigt bleiben. Wohl aber ist der Schlufs des 11. Kapitels wichtig, wegen der Besprechung der Agapen und des heiligen Abendmahls, dessen Einsetzungsworte mitgeteilt werden. Das 12. Kapitel (von den Geistesgaben) ist zu lesen, selbstverständlich auch das 13. Das letztere ist nach der Lutherschen Übersetzung auswendig zu lernen. Übrigens erkläre man hier nicht zu viel, man lasse die Erhabenheit der apostolischen Worte unmittelbar wirken. Wer beim Lesen nichts empfindet, in dem wird die Erklärung schwerlich Empfindung erwecken. Zu betonen ist aber, dafs ein solcher Hymnus der Liebe nur aus einem Herzen kommen konnte, in welches Gottes Liebe sich in überschwänglicher Fülle ergossen hatte, und dafs des Apostels eigenes Leben der beste Kommentar zu seinen Worten ist. Das 14. Kapitel behandelt die Glossolalie, einen sehr schwierigen und ver-

hältnismäfsig unwichtigen Gegenstand und kann deshalb ungelesen bleiben. Dagegen sind die beiden Schlufskapitel zu lesen.

Aus dem zweiten Briefe an die Korinther kann man sich mit einer Auswahl von geringerem Umfange begnügen. Jedenfalls sind Kap. 11 und 12 im Zusammenhange zu lesen und aus Kap. 4 und 6 die bezüglichen Stellen zur Erläuterung heranzuziehen. Sie sind die grofsartigste Apologie, die jemals geschrieben worden ist. An Erhabenheit kommt denselben nur der Schlufs des 8. Kapitels im Römerbriefe nahe. Welche Kraft des Glaubens und der Liebe mufs den beseelt haben, welcher so vieles geduldet, so grofses vollbracht hat! Wir können den korinthischen Widersachern nicht dankbar genug sein, dafs sie den Apostel genötigt haben, ein Thor zu werden — wie er sagt — und sich vor ihnen zu rühmen. Ein wie viel farbenreicheres Bild seines Lebens bekommen wir doch aus diesen wenigen Versen als aus der ganzen Apostelgeschichte!

Als letzte neutestamentliche Schrift ist der Römerbrief zu lesen, neben dem noch der Galaterbrief zu berücksichtigen wäre[1]). Der erstere ist wahrlich keine leichte Aufgabe für Lehrer und Schüler! Ist doch vieles in demselben selbst den bedeutendsten Forschern bis dahin verborgen geblieben, und sind noch neuerlich manche als ganz sicher geltende Auffassungen und Erklärungen zweifelhaft geworden! Wenn also darum selbst der Lehrer sein Nichtwissen oft genug bekennen mufs, was darf er von der noch unentwickelten Einsicht eines Schülers verlangen? Welche Schwierigkeiten bietet die Sprache, die Erklärung der wichtigsten spezifisch paulinischen Begriffe, die ganze Argumentation? Gerade derjenige Lehrer, dem es auf klares Erfassen und gründliches Verstehen des Inhalts und Zusammenhangs ankommt, wird der so schweren Aufgabe gegenüber oft ratlos dastehen. Wir heben im folgenden nur einzelnes hervor, da ein Eingehen auf den Gesamtinhalt des Briefes uns zu weit führen würde.

In dem ersten Kapitel ist darauf hinzuweisen, dafs der Apostel nur das religiöse und sittliche Resultat des Heidentums zieht. Im einzelnen hat er gute sittliche Regungen auch bei den Heiden anerkannt. In dem folgenden Kapitel setzt er ja den Fall, dafs auch Heiden des Gesetzes Werke thun. Sie haben an dem Gewissen den sittlichen Regulator ihres Handelns. Dafs Paulus aber die sittlichreligiösen Zustände des damaligen Heidentums richtig beurteilt hat, beweist die Geschichte zur Genüge.

Das vierte Kapitel soll den Glauben, wie ihn das paulinische Evangelium als Bedingung der Rechtfertigung fordert, schon bei Abraham nachweisen und diesen so als Vorbild nicht jüdischer,

[1]) Vgl. Böhmer, Die Heilslehre des Apostel Paulus. Wissenschaftliche Beigabe zu dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Konitz 1881. Eine übersichtliche und klare Darstellung des Paulinischen Evangeliums vorzugsweise auf Grund Ritschlscher Forschung.

sondern christlicher Frömmigkeit hinstellen. Es ist diese Argumentation offenbar gegen die Juden gerichtet und hat darum mehr historischen, als religiösen Wert. Neu und grofsartig ist die Idee der geistigen Abrahamidenschaft, welche der sinnlichen Auffassung des Judentums diametral entgegengesetzt ist. Abraham ist der Vater aller derer, welche denselben Glauben haben wie er, gleichviel ob sie Juden oder Heiden sind. Die Begründung hat im einzelnen ihre Schwierigkeiten, und es ist schwer ihr überall zu folgen und vollständig zuzustimmen.

Die Stelle Kap. 6, 12 –21 gehört zu den schwierigsten des ganzen Briefs. Soll die Erklärung hier auf die Einzelheiten eingehen, so braucht man sehr viel Zeit, ohne doch endlich zu einem wirklich befriedigenden Resultat zu gelangen. Es dürfte sich darum empfehlen, die Parallele zwischen Adam und Christus nur im allgemeinen zu ziehen und auf eine spezielle Behandlung zu verzichten.

Fast noch schwieriger ist der Abschnitt Kap. 9—11, welcher vielfach zur Begründung der Prädestinationslehre gebraucht ist. Mit wie geringer Berechtigung dies geschehen ist, hat unter anderen auch Böhmer (a. a. O. S. 16) gezeigt, auf den wir hier verweisen. Übrigens erscheint uns diese Stelle nicht als integrierender Teil des Briefs und kann darum unter Berücksichtigung der in derselben angeregten theologischen Fragen, welche die Fassungskraft des Schülers im allgemeinen übersteigen, von der Lektüre ausgeschlossen werden.

Der paränetische Teil des Briefes bietet der Erklärung keine besondern Schwierigkeiten. Bei der Behandlung des 14. Kapitels ist auf das ganz ähnliche Verfahren des Apostels in der korinthischen Gemeinde hinzuweisen, wovon wir oben bereits gesprochen haben (1. Kor. 8).

Wir schliefsen mit einigen Bemerkungen über den Galaterbrief. Mangelt es an Zeit, ihn ganz oder in seinen Hauptpartieen zu lesen, so mufs man sich begnügen, nur einzelnes daraus zur Erläuterung des Römerbriefs heranzuziehen. Aber der Brief ist wohl wert ganz gelesen zu werden. Ist er doch nichts weniger als ein Auszug aus jenem. Die Grundgedanken der paulinischen Lehre finden sich allerdings hier in ganz ähnlicher Form wie dort, aber die ganze Anlage und Tendenz dieses Briefes ist doch eine wesentlich andere.

So enthält der Römerbrief nichts, was den beiden ersten Kapiteln des Galaterbriefes sich an die Seite stellen liefse, in denen Paulus seine, den Galatern zweifelhaft gewordene Autorität wieder bei ihnen festzustellen sucht. Welche Kraft des Glaubens, welche unerschütterliche Überzeugung von seiner göttlichen Berufung und Sendung und von der Wahrheit des von ihm verkündigten Evangeliums spricht aus jeder Zeile! Er weifs sich als Apostel berufen nicht von Menschen, auch nicht durch einen

Menschen, sondern durch Jesum Christum und Gott den Vater. Sein Evangelium ist das allein wahre, denn es ist Christi Offenbarung an ihn. Selbst wenn ein Engel vom Himmel ein anderes verkündigen würde, so wäre es doch ein falsches. Und wie weifs er in Jerusalem den sogenannten „Säulenaposteln" gegenüber seine apostolische Gleichberechtigung zu behaupten! Petrus aber hat er gar in Antiochia vor allen zurechtgewiesen, weil er sich gegen die evangelische Wahrheit versündigt hatte.

Gewaltig ist der Eindruck dieses Mannes auf die, welche mit ihm in Berührung kommen. Sie beugen sich alle vor ihm, denn weit überragt er sie alle. Aber nicht herrschen will er, sondern dienen. Weil er die Seligkeit des Glaubens und der Liebe an sich selbst in so überschwänglichem Mafse erfahren, will er nichts anderes sein als ein Werkzeug in der Hand Gottes zu ähnlicher Beseligung anderer. Wiewohl er frei ist von jedermann, hat er sich doch selbst jedermann zum Knechte gemacht, auf dafs er ihrer viele gewänne. (1. Kor. 9, 19.)

Der didaktische Teil des Briefes kommt den entsprechenden Partieen des Römerbriefes sehr nahe. Nur hat der Galaterbrief den Vorzug gröfserer Wärme. Die Liebe zu der Gemeinde kommt mitten in den dogmatischen Auseinandersetzungen zum Durchbruch: gilt es doch die im Glauben schwankend Gewordenen zu festigen und die Abgefallenen wiederzugewinnen. Die bekannte Allegorie 4, 21—31 ist am besten nicht zu lesen. Für solche rabbinische Schriftdeutung geht uns heute jedes Verständnis ab.

Der Apostel schliefst mit Ermahnungen zum Wandel im Geiste des Herrn, welcher der Geist dienender Liebe ist und allein die wahre Freiheit bringt. Christus mufs wie des Glaubens Inhalt, so alles sittlichen Strebens Ziel sein. Das ist das A und O des paulinischen Evangeliums, wie des ganzen Neuen Testaments. Damit sind auch wir wieder zum Anfang zurückgekehrt. Christus mufs auch der Mittelpunkt alles Religionsunterrichts sein. Man suche ihn aber da, wo er zu finden ist: nicht in den toten Formeln und Satzungen vergangener Jahrhunderte, sondern in seinem eigenen Wort und Werk und in seiner Wirkung auf diejenigen, welche durch Glauben und Liebe mit ihm verbunden, aus eigener Erfahrung gezeugt haben von der göttlichen Herrlichkeit und von der Fülle der Gnade und Wahrheit, die in ihm erschienen. Befreiend und erlösend, die sittlichen Lebenskräfte entbindend und stärkend wirkt nicht irgend eine Glaubensformel, sondern nur der Eindruck des persönlich-göttlichen, wie es sich urbildlich in Christo darstellt, und wie es nachgebildet erscheint in seinen Jüngern und Aposteln, in relativer Vollkommenheit in dem Apostel Paulus. Dafür die Herzen der Schüler zu gewinnen, ist die erhabene Aufgabe wie des Religionsunterrichts überhaupt, so der neutestamentlichen Lektüre insbesondere.

Memel. Paul Salkowski.

# Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.

## I.

Ein Lehrbuch kann an Brauchbarkeit verlieren, selbst wenn oder gerade insofern es unverändert bleibt. Und dafs die Seyffertsche Grammatik, auch in ihrer neuen Gestalt, noch vielfach einen Inhalt bewahrt, welchen die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat[1]), das zu beweisen dürfte nicht schwer fallen. Doch davon will ich absehen; es würde allem Anscheine nach die Herausgeber nicht überzeugen. Moritz Seyfferts lateinische Grammatik beruht, wie alle seine Lehrbücher, auf einer Fülle pädagogischer Erfahrung. Das sichert ihr, auch in der jetzigen Gestalt, zunächst noch ihre Existenz. Ihre Tage sind aber gezählt, wenn die eingeschlagene Methode der Bearbeitung fortgesetzt wird. Doch zur Sache. Ich beschränke die Bemerkungen, die ich über die vorgenommenen Änderungen zu machen habe, auf die Syntax.

1. Noch immer beginnt die Kasuslehre mit dem schwierigsten Kasus, dem Genetiv. Und wiederum bildet das schwierige und verhältnismäfsig belanglose Kapitel, die Unterscheidung von Gen. subi. und obi., mit zwei schwierigen Definitionen, den Anfang. Doch es sei. Eine unverwerfliche Neuerung ist nun, dafs bei späteren Paragraphen (z. B. über die Adi. relat., Verba des Anklagens, *piget* u. s. w.) jedesmal die Art des Genetivs bezeichnet wird. Doch leider ist es hierbei nicht ohne Mifsgriffe abgegangen. So soll der Genetiv bei *causa* und nicht minder der bei *gratia* Genetivus subiectivus sein, während jener wohl besser epexegeticus hiefse und dieser von jedem denkenden Schüler als obiectivus erkannt wird, sobald man ihm sagt, dafs *gratia* „zu Liebe" bedeutet.

2. Die Verba des Erinnerns (§ 149) können nach den neuen Auflagen der Grammatik ohne weiteres den doppelten Objekts-Akkusativ bei sich haben.

3. Das Verbum *sitire* (§ 156) stand früher passend unter den Verben des Affekts, die mit dem Akkusativ des äufseren Objekts verbunden werden. Jetzt steht es neben *resipere alqd.*, wo der Akkusativ das sog. innere Objekt bezeichnet. Hier hatten die Herausgeber wohl keinen anderen Grund, als dafs beide Verba im Deutschen mit der Präposition „nach" verbunden werden.

4. Die Lehre vom Dativ beginnt jetzt § 164 mit folgender Definition: „Neben einem Verbum transitivum mit dem Akkusativ (des näheren Objekts) steht der Dativ als entfernteres Objekt auf

---

[1]) Cirkularverfügung des Kgl. Ministeriums der geistlichen u. s w. Angelegenheiten vom 31. März 1881.

die Frage wem?, um die Person oder Sache zu bezeichnen, welche bei der Handlung des Subjekts selbst als thätig beteiligt ist.“ Unmittelbar darauf § 165 heifst es: „Der Dativ ist der Kasus für die Ergänzung des Verbum intransitivum“ u. s. w. Das Wort „thätig“, sowie diese Anordnung der Regeln ist Werk der neuen Herausgeber.

5. Der § 175, der vom Ablativus causae handelt, war schon in der alten Fassung ein Muster unfruchtbarer Spitzfindigkeit. Bei der Frage weshalb? wurde dreierlei unterschieden: 1. unmittelbar wirkende Ursache; 2. innerer Beweggrund; 3. thatsächlicher oder faktischer Grund. Die neuen Auflagen vereinigen das weshalb? mit dem voraufgehenden worüber?. Das mag die Veranlassung gewesen sein, dafs Nr. 1 um den Zusatz „eines Gemütszustandes“ bereichert wurde; als ob der Ablativ bei *tabescere, ardere, flagrare, exsultare* — diese Verba figurieren neben *dolere, gaudere* u. s. w. als Beispiele — anders anzusehen wäre als der bei Verben, die nicht gerade „einen Gemütszustand“ durch einen körperlichen Zustand oder Vorgang veranschaulichen, wie *florere, crescere* u. a. — Es ist ersichtlich, dafs die Erklärung einer Spracherscheinung den Herausgebern immer erst in zweiter Linie steht. Dem deutschen Sprachgebrauch werden die Regeln in elementarster Weise angepafst, und das soll hier auch nicht getadelt werden. Aber welchen praktischen Erfolg verspricht man sich von dem Ausdruck: „unmittelbar wirkende Ursache eines Gemütszustandes?“ Wie mufs einem Unter-Tertianer dabei zu Mute werden?

6. In der Tempuslehre ist die verkehrte Bezeichnung der Präterita einschliefslich des Perf. hist. als Nebentempora erst durch die Bearbeiter in die Regeln (§ 234 und 243) hineingebracht worden. Früher war sie in Klammern beigesetzt.

7. Das Perf. hist. bezeichnet (§ 236) nach den neuen Auflagen eine vollendete Handlung der Vergangenheit, soll aber zugleich weder zur Gegenwart des Sprechenden noch zu andern Handlungen der Vergangenheit rücksichtlich der Dauer oder Vollendung in Beziehung gesetzt sein. Ich empfehle hier den Herren Herausgebern A. v. Bambergs griech. Schulgramm., Syntax § 72 zur Nachahmung.

8. Die Regeln über den Gebrauch des Imperfekts, in der älteren Grammatik sachgemäfs disponiert, sind in den neuen Auflagen künstlich verwirrt worden.

9. Bei der Consecutio temporum im mehrfach zusammengesetzten Satzgefüge ist ein Versuch zu einer wissenschaftlichen Fassung gemacht. Der Versuch ist aber mifsglückt. Die Anm. zu § 245, 2 mufste unter 245, 1 stehen, oder statt mit „Ausgenommen“, vielmehr mit „Ebenso“ beginnen und dann zusammen mit Regel 2 der Hauptregel: „Die Consecutio temporum eines jeden Satzes wird durch das Tempus des unmittelbar regierenden

Satzes bestimmt", subordiniert werden. Ob nicht aber dennoch Seyfferts leicht verständliche Fassung in einer Schulgrammatik den Vorzug verdiente?

Dafs bei der Umgestaltung dieser Regel das Beispiel *nescio, quid causae fuerit, cur nullas ad me litteras dares* verloren gegangen, ist ein wirklicher Verlust.

10. Früher standen *crederes* und *quis crederet?* zusammen (§ 253) unter der Bezeichnung „Potentialis der Vergangenheit." Jetzt wird *crederes* unter der alten Bezeichnung (§ 249) von *quis crederet?* als einem Dubitativus der Vergangenheit (§ 253) geschieden.

11. Die Regel von den abhängigen irrealen Bedingungssätzen (§ 272. A. 2) ist, wenn auch einzelnes weggelassen, durch den Zusatz, dafs in indirekten Fragesätzen auch der Coni. Plusq. der Coni. periphr. gesetzt werde, noch mehr verklausuliert worden.

12. Nach der jetzigen Fassung von § 275 darf man in zwei aufeinanderfolgenden Bedingungssätzen mit gleichem Verbum, von denen der erste affirmativ, der zweite negativ ist, nicht das Verbum wiederholen[1]).

13. Die Fragen in einer längeren Rede, und eine solche pflegt man bei der Oratio obliqua[2]) vorauszusetzen, sind natürlich überwiegend rhetorisch, d. h. „in Frageform eingekleidete Behauptungen." Wenn dennoch der Lateiner sämtliche Fragen, deren Verbum in der 2. Person stand, in der Oratio obliqua als wirkliche Fragen behandelt, so ist das eine berechtigte Eigentümlichkeit seiner Sprache, wie er denn auch Fragen, die im Coni. potent. standen, in der Or. obl. ebenfalls als wirkliche Fragen ansieht. Für diese letzte Klasse von Fragen läfst die neue Bearbeitung den Namen „rhetorische Fragen" gelten, während sie allen Fragen, deren Verbum in der 2. Person steht, denselben versagt. Die alte Fassung hatte diesen Fehler vermieden. Um die Verwirrung voll zu machen, ist in den neuen Auflagen für die nichtrhetorischen Fragen eingeführt worden der Name „direkte Fragen."

Gegen die wirklichen Verbesserungen im einzelnen, die nicht geleugnet werden sollen, fallen die angeführten Schlimmbesserungen sehr stark ins Gewicht, so dafs ich das Resultat der neuen Be-

---

[1]) Diese Bemerkung verdanke ich meinem verehrten Kollegen, Herrn Prof. Schmidt. Derselbe teilt meine Ansicht über den Wert der neuen Bearbeitung, ein Umstand, der um so mehr ins Gewicht fällt, als Prof. Schmidt gleichsam Autorenrechte an der alten Seyffertschen Grammatik besitzt (s. Vorw. zur 5. und 7. Aufl.). Herr Prof. Schmidt teilt mir noch einen sinnstörenden Druckfehler mit, der sich von den ältesten Auflagen bis in die 24. erhalten hat: § 271 Anm. lies *optimis* (f. *omnibus*) *temporibus*. Vgl. Cic. p. Cluent. 95.

[2]) Die Definition der Or. obl. hätte nicht sollen in der alten Fassung beibehalten werden. Denn ob eine Rede inhaltsweise oder *verbo tenus* wiedergegeben wird, macht hier nichts aus. Auf die Form allein kommt es an.

arbeitung, zu der übrigens in weitem Umfange die Lehrerwelt beigesteuert hat, nicht hoch anzuschlagen[1]) vermag.

Berlin. Otto Schroeder.

Nachschrift. Während der Drucklegung vorstehender Bemerkungen ist die 25. Auflage erschienen, welche wenigstens einen Teil der beregten Mängel beseitigt hat.

Zu 2. Der Fehler in § 149 (Verba des Erinnerns) ist jetzt vermieden.

Zu 4. In der Definition des Dativs sind jetzt die Worte „als thätig" gestrichen.

Zu 9. Der Ausdruck „ausgenommen" § 245 Anm. ist umgangen worden.

Zu 12. § 275 hat eine geschicktere Fassung erhalten. Der oben bezeichnete Fehler ist aber noch nicht beseitigt. Der erwähnte Druckfehler § 271 Anm. ist jetzt endlich verbessert.

Zu 13. Der Grundfehler bei der Unterscheidung eigentlicher und rhetorischer Fragen ist auch jetzt noch nicht gehoben. Wohl aber der unglückliche Ausdruck „direkte Fragen" durch den richtigen „eigentliche Fragen" § 312, 3 ersetzt worden.

Wenn ich nun meine Bemerkungen auch an den genannten fünf Punkten unverkürzt der Öffentlichkeit übergebe, so geschieht es erstens, damit die Herrn Kollegen darnach die in den Händen der Schüler befindlichen Exemplare der vorhergehenden Auflagen verbessern mögen, und zweitens, weil ich in der 25. Auflage von jenen fünf Stellen nur zwei (§ 149 und 271 Anm.) ganz nach Wunsch geändert finde.

O. S.

## II.

§ 227, 3 scheint mir an mehreren Mängeln zu leiden. Es soll sich handeln um das Relativum in einer „zweigliedrigen Satzformation", was nach den beiden Beispielen heifsen soll: wenn ein übergeordneter Satz (wie in dem zweiten Beispiel: *nullam habuit invidiam*), dem ein anderer untergeordnet ist (*quod amor ... expresserat*), relativisch an das Vorhergehende angeknüpft werden soll. Diese Anknüpfung geschieht eben lateinisch gewöhnlicher in der Art, dafs das Relativum zu dem Verbum finitum des subordinierten der 2 Sätze, die in Betracht kommen (*quam quod ... expresserat*), konstruiert wird, anstatt zu dem superordinierten (*quae ... nullam habuit invidiam*). In der Grammatik aber heifst es: „des superordinierten Nebensatzes."

Dann folgt später: „Notwendig ist diese Syntax in Relativsätzen mit einem abhängigen Satze, in welchem ein auf das Pronomen relat. bezügliches Demonstrativum vorkommt" u. s. w.

---

[1]) s. oben S. 148.

Aber in dem 2. Beispiel: *ea suasi Pompeio, quibus ille si paruisset, Caesar tantas opes non haberet* hat ja kein Glied der zweigliedrigen Formation *quibus ille si paruisset, Caesar ... haberet* irgend ein Pronomen, das sich auf ein Wort des anderen Gliedes bezöge, auch nicht in einer sich einigermafsen an das Lateinische anschliefsenden deutschen Übersetzung, wie: „Ratschläge, bei deren Befolgung seitens des letzteren Cäsar nicht ... erlangt haben würde." Das Charakteristische liegt anderswo. Während in der Mehrzahl der Fälle, um die es sich hier handelt, in den drei notwendig vorkommenden Sätzen derselbe Gegenstand als Subjekt oder Objekt vorkommt (in dem Satz *Thrasybulo* etc. also *corona* als Subjekt des Hauptsatzes, als Subjekt zu *nullam habuit invidiam* und als Objekt zu *quod amor ... expresserat*), ist dies in dem Satz *ea suasi Pompeio* etc. nur in 2 Gliedern der Fall, und nicht in *Caesar tantas opes non haberet*, dem übergeordneten Satz der relativisch angeknüpften zweigliedrigen Formation.

Ich möchte daher für § 227, 3 die folgende Fassung vorschlagen: „Wenn ein mit einem Nebensatz verbundener, diesem superordinierter Satz an einen vorausgehenden relativisch angeknüpft werden soll, so konstruiert man im Lat. häufig das Pron. relat. zu dem Verbum finitum des subordinierten Gliedes der anzuknüpfenden zweigliedrigen Satzformation, wodurch für uns Deutsche u. s. w. — Notwendig ist diese Syntax, wenn der Gegenstand, auf welchen man durch ein Pron. relat. sich beziehen kann, überhaupt nur noch (aufser dem Satz, an welchen man anknüpft) in dem subordinierten Gliede der anzuknüpfenden Satzformation vorkommt. *Errare malo* etc. *Ea suasi* etc."

Hadamar. Hillebrand.

## III.

Die logische Fassung der syntaktischen Regeln in der Grammatik von Ellendt-Seyffert läfst hin und wieder noch Verbesserungen zu, welche das Verstehen, Erlernen und Behalten wesentlich erleichtern würden. In den Regeln über *ut* finale und *ne* scheint mir eine solche erreichbar, wenn man einen Einteilungsgrund zu den dort benutzten hinzunimmt und die Anmerkungen und Ausnahmen sogleich denjenigen Teilen der Regel beifügt, auf welche sie sich jedesmal beziehen. Die Fassung, welche ich für § 258f. empfehlen möchte, ist folgende:

*Ut* finale und *ne* stehen:

I. bei Verbis, die nicht an sich eine Absicht bezeichnen: *edo, ut vivam.*

Anmerkung über die Verba sentiendi und declarandi (§ 291, 1), zu denen eigentlich auch *recuso* gehört[1]).

[1]) Sowohl in dem Beispiele *edo, ut vivam* als in dem Beispiele *dixit, ut scriberet* ist zu dem Begriffe des regierenden Verbums ein die Absicht

II. bei Verbis, die an sich eine Absicht bezeichnen. In diesen wären aber folgende Arten und Unterarten zu unterscheiden:

1) Verba ohne persönliches Objekt, nämlich
   a. wünschen,
   b. wollen,
   c. beschliefsen,
   d. betreiben,
   e. bewirken,
   f. zulassen.

2) Verba mit persönlichem Objekt, nämlich
   a. bitten und fordern,
   b. ermahnen und raten,
   c. befehlen,
   d. antreiben,
   e. bewegen, zwingen,
   f. erlauben.

Auf diese Klassen würden sich nun die in der Grammatik aufgeführten lateinischen Verba folgendermafsen verteilen:

1a) wünschen: α) *opto*; Anm. über *cupio*, *concupisco*, *expeto*, *aveo*, *gestio* (vgl. § 287); β) *metuo*, *timeo*, *vereor* cet.

1b) wollen. Regeln über *volo*, *nolo*, *malo*; Anm. über *cogito*, *habeo in animo*, *mihi est in animo*, *consilium cepi* oder *inii*, *animum induco* (§ 287, 2).

1c) beschliefsen. Regeln über *statuo*, *constituo*, *decerno* (vgl. § 293).

1d) betreiben: α) *consulo*, *curo*, *caveo*, *nihil antiquius habeo quam* (Anm. über *curo* mit Gerundiv, *cavere ne* und *cave*); β) *id specto*, *video*, *provideo*, *prospicio* (Anm. über *vide ne*); γ) *id ago*, *studeo*, *contendo*, *laboro*, *nitor*, *operam do* (Anm. über *studeo* und *contendo*).

1e) bewirken: α) *facio*, *efficio*, *perficio* (Anm. über *facio*, *fac*, *efficio*); β) *adipiscor*, *assequor*, *consequor*, *impetro*.

1f) zulassen: *committo*; Anm. über *sino* und *patior*.

2a) bitten und fordern: α) *oro*, *rogo*, *peto*, *precor*, *obsecro*; β) *postulo*, *flagito*.

2b) ermahnen und raten: α) *hortor*, *adhortor*, *cohortor*, *moneo*, *admoneo* (Anm. über *moneo* und *admoneo*); β) *suadeo*, *persuadeo* (Anm. über *persuadeo*).

2c) befehlen: α) *mando*, *edico*, *impero*, *praecipio*; β) nur mit *ne*: *interdico*; Anm. über *iubeo* und *veto*.

2d) antreiben: α) *impello*, *incito*, *moveo*, *commoveo*, *permoveo*; β) nur mit *ne*: *obsto*, *obsisto*, *resisto*, *repugno*, *deterreo*.

2e) dahin bringen, zwingen: α) *adduco*, *cogo* (Anm. über *cogo*); β) *impedio*, *prohibeo* (Anm. über *prohibeo*).

2f) erlauben: *concedo*, *permitto* (Anm. über *concedo*).

Wo didaktische Rücksichten anderen vorgehen, würde ich ferner folgende Fassung der Regeln über das nicht kausale *quod* für zulässig und vorteilhaft halten:

I. Der Satz mit *quod* ist Subjekt. Dann kann das Prädikat sein:

---

enthaltender Begriff hinzuzudenken, in dem ersteren Falle in Form einer adverbialen Bestimmung, in dem zweiten in Form eines inneren Objekts.

1. ein nominales: *quod victor victis pepercit, magnum est.*

2. ein verbales: a) *bene accidit, quod legati venerunt*; b) *Eumeni multum detraxit, quod alienae erat civitatis.*

II. Der Satz mit *quod* ist Objekt:

1. *Bene*[1]) *facis, quod litteras voluptatibus anteponis.*

2. In einem Satze mit abhängigem Prädikat: *gratum mihi fecisti, quod librum ad me misisti.*

III. Der ganze Satz mit *quod* ist wie ein Ablativus limitationis oder Accusativus Graecus aufzufassen:

1. *Quod gratularis, agnosco humanitatem tuam*; Anm. über die Verba affectuum u. s. w.

2. Der Begriff, zu welchem die durch den Satz mit *quod* ausgedrückte Beziehung eigentlich gehört, ist zu ergänzen: *Quod scribis te velle scire, qui sit rei publicae status, summa dissensio est* (vollständig: *respondeo summam dissensionem esse*[2]).

IV. *Quod* allein ist eigentlich als Accusativus Graecus aufzufassen: *est* (*habeo*), *quod accusem.*

---

[1]) Das *bene* wird hier und in dem Beispiele I 2, a so gebraucht, wie im Griech. häufig ὀρθῶς, δικαίως und andere Adverbia. Vgl. z. B. Isokr. Paneg. 20: ἡ πόλις ἡμῶν δικαίως τῆς θαλάττης ἦρξε, „es war recht", daſs unsere Stadt die Seeherrschaft hatte.

[2]) Vgl. Xen. Anab. V 5, 20: ὃ δὲ λέγεις βίᾳ παρελθόντας σχηνοῦν, ἡμεῖς ἠξιοῦμεν κτλ. (vollständig: ἀποκρίνομαι, ὅτι κτλ.); ebd. 22: ἃ δὲ ἠπείλησας...., ἤδη γὰρ καὶ ἄλλοις πολλαπλασίοις ὑμῶν ἐπολεμήσαμεν (vollständig: ἀποκρίνομαι, ὅτι οὐ φοβούμεθα· ἤδη γὰρ κτλ.).

Hannover. H. v. Kleist.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen, Das Seminarium praeceptorum a. d. Franck. Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungsfrage. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung, 1882. S. 62.

Im Jahre 1876 hat Ref. in einem längeren Aufsatze in den Jahnschen Jahrbüchern seine Gedanken über „Seminarien für das höhere Schulamt" ausgesprochen. Seitdem ist die überaus brennende Frage der Lehrerbildung in Zeitschriften und auf den Versammlungen der Schulmänner, so namentlich auf den Direktorenkonferenzen in Preufsen (1877), in Posen und Schlesien (1879) eingehend erörtert worden; man hat jene meine Vorschläge, ich darf sagen, mit einer gewissen wohlwollenden Anerkennung der guten Absicht gelegentlich erwähnt, sie aber teils als unzweckmäfsig, teils als unausführbar bezeichnet und ist schnell über sie hinweggegangen, um auf die Bestimmungen der Cirkular-Verfügung vom 30. März 1867 zurückzukommen, obgleich man sich sagen mufste, dafs „die darin enthaltenen Instruktionen, so einsichtsvoll und wohlmeinend sie sind, immer Papier bleiben werden". Die Erfahrung, welche der Verf. an sich selbst gemacht hat, sagt der Verf. obiger Broschüre, dafs er von keinem der 5 Direktoren, unter deren Leitung er einst gearbeitet hat, je eine Anleitung oder auch nur einen nennenswerten Wink über seine Arbeit empfangen hat, hört man überall nicht nur von den älteren, sondern auch von den jüngeren Kollegen bestätigen. Ein Direktor, besonders einer gröfseren Anstalt, ist durch das Detail seiner Arbeit, besonders des notwendigen kleinen Dienstes, so in Anspruch genommen, dafs ihm die Mufse und Geistesfreiheit fehlt, sich so eingehend mit der Unterweisung der Kandidaten zu befassen, wie es nun einmal unerläfslich ist. Und die Posener Direktorenkonferenz geht über die These: „Das Probejahr, wie es in der Cirkular-Verfügung vom 30. März 1867 vorgezeichnet wird, ist im ganzen wohl geeignet, den Kandidaten in das Lehramt praktisch einzuführen" zur Tagesordnung über, weil diese Ver-

1. ein nominales: *quod victor victis pepercit, magnum est.*

2. ein verbales: a) *bene accidit, quod legati venerunt*; b) *Eumeni multum detraxit, quod alienae erat civitatis.*

II. Der Satz mit *quod* ist Objekt:

1. *Bene*[1]) *facis, quod litteras voluptatibus anteponis.*

2. In einem Satze mit abhängigem Prädikat: *gratum mihi fecisti, quod librum ad me misisti.*

III. Der ganze Satz mit *quod* ist wie ein Ablativus limitationis oder Accusativus Graecus aufzufassen:

1. *Quod gratularis, agnosco humanitatem tuam*; Anm. über die Verba affectuum u. s. w.

2. Der Begriff, zu welchem die durch den Satz mit *quod* ausgedrückte Beziehung eigentlich gehört, ist zu ergänzen: *Quod scribis te velle scire, qui sit rei publicae status, summa dissensio est* (vollständig: *respondeo summam dissensionem esse*[2]).

IV. *Quod* allein ist eigentlich als Accusativus Graecus aufzufassen: *est* (*habeo*), *quod accusem.*

---

[1]) Das *bene* wird hier und in dem Beispiele I 2, a so gebraucht, wie im Griech. häufig ὀρθῶς, δικαίως und andere Adverbia. Vgl. z. B. Isokr. Paneg. 20: ἡ πόλις ἡμῶν δικαίως τῆς θαλάττης ἦρξε, „es war recht", dafs unsere Stadt die Seeherrschaft hatte.

[2]) Vgl. Xen. Anab. V 5, 20: ὃ δὲ λέγεις βίᾳ παρελθόντας σκηνοῦν, ἡμεῖς ἠξιοῦμεν κτλ. (vollständig: ἀποκρίνομαι, ὅτι κτλ.); ebd. 22: ἃ δὲ ἠπείλησας ...., ἤδη γὰρ καὶ ἄλλοις πολλαπλασίοις ὑμῶν ἐπολεμήσαμεν (vollständig: ἀποκρίνομαι, ὅτι οὐ φοβούμεθα· ἤδη γὰρ κτλ.).

Hannover. H. v. Kleist.

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen, Das Seminarium praeceptorum a. d. Franck. Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungsfrage. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung, 1882. S. 62.

Im Jahre 1876 hat Ref. in einem längeren Aufsatze in den Jahnschen Jahrbüchern seine Gedanken über „Seminarien für das höhere Schulamt" ausgesprochen. Seitdem ist die überaus brennende Frage der Lehrerbildung in Zeitschriften und auf den Versammlungen der Schulmänner, so namentlich auf den Direktorenkonferenzen in Preufsen (1877), in Posen und Schlesien (1879) eingehend erörtert worden; man hat jene meine Vorschläge, ich darf sagen, mit einer gewissen wohlwollenden Anerkennung der guten Absicht gelegentlich erwähnt, sie aber teils als unzweckmäfsig, teils als unausführbar bezeichnet und ist schnell über sie hinweggegangen, um auf die Bestimmungen der Cirkular-Verfügung vom 30. März 1867 zurückzukommen, obgleich man sich sagen mufste, dafs „die darin enthaltenen Instruktionen, so einsichtsvoll und wohlmeinend sie sind, immer Papier bleiben werden". Die Erfahrung, welche der Verf. an sich selbst gemacht hat, sagt der Verf. obiger Broschüre, dafs er von keinem der 5 Direktoren, unter deren Leitung er einst gearbeitet hat, je eine Anleitung oder auch nur einen nennenswerten Wink über seine Arbeit empfangen hat, hört man überall nicht nur von den älteren, sondern auch von den jüngeren Kollegen bestätigen. Ein Direktor, besonders einer gröfseren Anstalt, ist durch das Detail seiner Arbeit, besonders des notwendigen kleinen Dienstes, so in Anspruch genommen, dafs ihm die Mufse und Geistesfreiheit fehlt, sich so eingehend mit der Unterweisung der Kandidaten zu befassen, wie es nun einmal unerläfslich ist. Und die Posener Direktorenkonferenz geht über die These: „Das Probejahr, wie es in der Cirkular-Verfügung vom 30. März 1867 vorgezeichnet wird, ist im ganzen wohl geeignet, den Kandidaten in das Lehramt praktisch einzuführen" zur Tagesordnung über, weil diese Ver-

fügung selten erprobt sei; und doch bestand sie bereits 12 Jahre — auf dem Papiere. Nur Minoritäten befürworteten pädagogische mit Übungsschulen verbundene Seminarien. Da werden es die Leser dem Ref. wohl glauben, dafs er mit aufrichtigster Freude aus obiger Broschüre ersehen hat, dafs seine Gedanken durch die sachkundigsten und bewährtesten Hände bereits in einer Weise Leben gewonnen haben, wie er es selbst kaum zu hoffen gewagt hat, und an einem Orte, der vor allen andern dazu vorzugsweise geeignet ist. Nicht wenig ist er aber überrascht gewesen zu erfahren, dafs der Gedanke eines Seminarium praeceptorum nur ein und zwar recht wesentliches Glied in der Kette von Gedanken gewesen ist, die A. H. Francke selbst für die Unterweisung der Jugend gehegt und auch zur Ausführung gebracht hat. Dieses Seminarium praeceptorum, welches zuerst im Jahre 1707 mit 10 Studiosis angefangen worden ist, verpflichtete seine Mitglieder gegen gewisse ihnen gewährte Benefizien auf 5 Jahre, von denen 2 Jahre zu ihrer Unterweisung in den philologischen Disziplinen und allem, „was zur Information der oberen Klassen in Schulen und Gymnasien erfordert wurde", dienten, während sie die übrigen 3 Jahre in dem Pädagogium und der Latina als Lehrer verwendet und salariert wurden. Es zeigte sich, welchen Nutzen es haben würde, „wenn diejenigen, welche die andern unterrichten sollten, zuerst selbst recht gründlich unterwiesen werden möchten", 'qui finis praelectionibus academicis solis obtineri non poterat'. Dies Seminarium praeceptorum scheint bis gegen das Ende des jüngeren G. A. Freylinghausen († 1785) bestanden zu haben und eingegangen zu sein, weil die Mitglieder sich nicht mehr auf 5 Jahre verpflichten wollten. Erst als vor 2 Jahren Dir. Frick das Direktorat der Franckeschen Stiftungen übernahm, hat er, einerseits durchdrungen von der Notwendigkeit einer organisch gegliederten, intensiv betriebenen Lehrerbildung, anderseits bewogen durch die Bedürfnisse der Halleschen Anstalten, welche es mit sich bringen, dafs in ihnen eine gröfsere Anzahl jüngerer Lehrkräfte vorübergehend beschäftigt wird, und die Gunst ihrer Verhältnisse, welche es gestatten, den zu unterweisenden jungen Leuten eine fast ausreichende Subsistenz zu gewähren, jenes Seminarium selectum praeceptorum wieder aufleben lassen. So wäre denn auch der Wunsch erfüllt, den Mützell in seiner bekannten Abhandlung (Zeitschr. f. d. Gymn. 1853, Supplem. S. 104) betreffs des theologisch-pädagogischen Seminars in Halle aussprach. Er sagte: „Löste man das Seminar von der Universität los, verbände man es auf das engste und innigste mit den Franckeschen Stiftungen, die der Ausbildung junger Leute so viel Vorteile bieten, dafs sie an sich schon ein treffliches Seminarium paedagogorum ausmachen, bildete man jenes Seminar nur aus geprüften Schulamtskandidaten, stellte man an seine Spitze den ersten Direktor der Franckeschen Stiftungen, erweiterte man es

endlich auch zu einer theoretisch-wissenschaftlichen Fortbildungsanstalt, dann würde dem Institut gewifs eine segensreiche Wirksamkeit eröffnet werden. Stehen aber verschiedene Männer an der Spitze des Seminars und der Franckeschen Stiftungen, so wird die praktische Vorbildung der Kandidaten sicherlich weder den einheitlichen, noch den energischen Charakter tragen, den man im Interesse derselben wünschen mufs.

Doch wir kommen nun zu dem, was der Verf. über die von ihm getroffenen Einrichtungen selbst mitteilt. Die Anleitung der an der Latina und dem Realgymnasium beschäftigten Probandi ist I. eine theoretische und zwar 1) eine didaktische Unterweisung allgemeiner Art seitens des Direktors, an welcher alle Seminaristen teilnehmen, und welche, immer mit Rücksicht auf das praktische Bedürfnis und erläutert an den aus dem unmittelbaren Unterricht entnommenen Beispielen, die grofsen Grundfragen eines erziehlichen Unterrichts erörtert und die Fundamentalforderungen eines dem rohen Empirismus entzogenen, methodisch geordneten Unterrichts bespricht; 2) eine auf die methodische Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerichtete Anleitung durch die Direktoren und einzelne vorzügliche Lehrer beider höheren Lehranstalten, für welche die Kandidaten je nach ihren Fächern in Gruppen geteilt sind; 3. durch planmäfsige Bekanntmachung der Probandi mit der pädagogisch-didaktischen Litteratur. Hier wird der reiche Schatz unserer pädagogischen Litteratur verwertet, namentlich der aus der Herbartschen Schule hervorgegangenen, aber nicht blofs der von dem Verf. besonders hervorgehobene Grundris der Pädagogik von Kern, auch nicht blofs die das höhere Schulwesen ausschliefslich berücksichtigenden Werke von Schrader, Nägelsbach u. a., sondern auch und mit vollem Rechte viele das Volksschulwesen betreffenden Werke, deren Grundsätze und feine methodische Durcharbeitung auch für den Unterricht in den höheren Lehranstalten so überaus fruchtbar gemacht werden können. II. Die praktische Anleitnng besteht 1) in der Anschauung eines wohlorganisierten Unterrichtes durch planmäfsiges Hospitieren. Dasselbe ist genau nach den Lehrgegenständen und Klassen zu ordnen; ferner sind sowohl die Kandidaten vorher auf das hinzuweisen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit zu richten haben, als auch die betreffenden Lehrer, was sie dem Kandidaten vorzuführen haben werden. Mit Recht hebt hierbei der Verf. hervor, dafs eine solche geeignete Auswahl der Hospitierstunden nur dem seine Lehrer genau kennenden Direktor möglich, einer aufserhalb der Stiftungen stehenden Persönlichkeit dagegen unmöglich sei; 2) in Musterlektionen der Seminarlehrer, die wir als einen besonders glücklichen Gedanken des Verf. ansehen dürfen; 3) im eignen Unterricht der Kandidaten a. zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Klassen und Lektionen, b. später vorübergehend in andern Lektionen und

Klassen. — Hierüber sind die Angaben des Verf.s sehr dürftig, so dafs man z. B. nicht erfährt, ob der Kandidat nach einem halben Jahre oder etwa noch früher Lektion und Klasse wechselt, ob er dauernd nur in einer oder gleichzeitig in mehreren Klassen unterrichtet u. a. Wir würden einen zu häufigen Wechsel nicht wünschen; es hat gerade einen besondern sittlichen Wert, dafs der junge Lehrer, soweit es in der kurzen Zeit überhaupt möglich ist, mit seinen Schülern sich einlebt, ein innerliches erziehliches Interesse an ihnen gewinne und auch ihren wissenschaftlichen Fortschritt beobachten und sich dessen freuen könne. Besonders lehrreich ist dagegen die von dem Verf. verlangte schriftliche Disposition und Präparation auf die einzelnen Lehrstunden seitens der Seminaristen, wovon er eine interessante Probe giebt. Wir stimmen ganz mit ihm überein, wenn er den Gewinn aus derartigen Präparationen für Anfänger weit höher anschlägt als den aus schriftlichen Referaten und dergl. erzielten. Ferner möchten wir den Verf. für den Zweck der praktischen Anleitung noch auf die Prüfungen aufmerksam machen, die wir in unserer Abhandlung empfohlen haben. Wenn am Schlusse eines Schulabschnittes in dem kurzen Zeitraum eines Vormittags ein und derselbe Unterrichtsgegenstand durch die verschiedenen Klassen vorgeführt wird, dann tritt das Ineinandergreifen der Pensen der einzelnen Klassen auf das deutlichste hervor; und wenn jeder Seminarist in Gegenwart der andern seine Lehrprobe ablegt und das bereits von ihm an seinen Schülern Geleistete zeigt, wird er viel schärfer selbst sich seiner Mängel bewufst und lernt doch auch die Berechtigung einer gewissen Mannigfaltigkeit der Lehrweise kennen. — Ein längerer Abschnitt der Broschüre ist der Unterweisung künftiger Religionslehrer gewidmet, welche vorzugsweise in der Hand des Prof. Richter liegt.

Fassen wir nun das Gegebene nochmals zusammen, so wird ersichtlich, dafs pädagogische Seminarien ohne Übungsschulen nie zu recht lebensfähigen, geschweige fruchtbaren Instituten werden, dafs aber umgekehrt ein blofses Unterrichten ohne theoretische Unterweisung und ohne die entschiedenste praktische Anleitung, wie es in den meisten Fällen bei dem gegenwärtigen Probejahre statt hat, auf einen rohen Empirismus hinauskommt, dafs also der Zweck der Lehrerbildung vollständig nur an pädagogischen, eng, d. h. unter demselben Direktor, mit einer höheren Lehranstalt verbundenen Seminarien erreicht werden kann. Der Verf. macht mit Recht darauf aufmerksam, wie solche Anstalten zugleich die trefflichsten Versuchsstationen sein würden, in denen unablässig an der Vervollkommnung der Unterrichtsweise gearbeitet würde, Centralstätten seminaristischer Heuristik und Übung. Zu besonderer Freude gereicht es uns aber, dafs der Verf. auch die günstige Rückwirkung hervorhebt, welche die Verbindung eines solchen Seminars mit einer höheren Lehranstalt auf diese selbst

habe, indem die Lehrer fort und fort auf beste Aneignung des Materials und die vollkommenste Gestaltung und Mitteilung desselben sinnen und bemüht sind, den Unterricht möglichst vorbildlich zu erteilen; wir glauben hinzufügen zu dürfen, dafs eine solch günstige Rückwirkung auch dadurch stattfinden werde, dafs Kandidaten, welche durch die ihnen gegebene Anleitung festen Boden unter den Füfsen fühlen, in ihre erste eigentliche Berufsthätigkeit mit besonderer Begeisterung und Freudigkeit eintreten werden.

Zwei Punkte sind es nur, die uns, wenn wir nicht das Hallische Institut allein, sondern die allgemeine Einrichtung ähnlicher ins Auge fassen, Bedenken erregen. Der erste ist die geringe Anzahl (6) der selbst an diesen grofsen Anstalten beschäftigten Kandidaten; wir rechnen darauf, dafs sich dieselbe mit der Zeit erheblich vermehren werde. Der andere ist das Verlangen des Verfassers einer zweijährigen Übungszeit. Wir glauben, dafs bei einer so eindringlichen Anleitung ein Jahr genügt, fürchten aber umgekehrt, dafs die Forderung einer zweijährigen Übungszeit die allgemeine Einführung ähnlicher Anstalten, deren Zahl sich dann erheblich steigern würde, gefährden werde. Zunächst darf aber u. E. gefordert werden, dafs die als Probejahr bezeichnete, für die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes bestimmte Zeit ausdrücklich diesem Zwecke diene, dafs der Kandidat während dieses Jahres unter keinen Umständen dazu verwandt werde, an irgend einer beliebigen Anstalt eine fehlende Lehrkraft zu ersetzen. Es mag dies seine Schwierigkeit gehabt haben und vielleicht noch haben; aber bei einem ernsten, energischen Bestreben der Behörden halten wir die Ausführung dieser Forderung nicht für unmöglich. Man hat über Lehrermangel geklagt. Die statistischen Notizen des Centralblattes geben aber ein merkwürdiges Resultat. Wir führen nachstehend unter A die Zahl derjenigen auf, welche in einem Jahre mit Erfolg geprüft worden sind, exkl. der Nachgeprüften, also derjenigen, welche nach der gesetzlichen Bestimmung im Sommer des folgenden Jahres als Probanden beschäftigt sein mufsten, unter B dagegen die Zahl der wirklich aufgeführten Probanden, unter C die Differenz beider Zahlen.

| | A | | B | C |
|---|---|---|---|---|
| 1870 | 356. | S. 1871. | 195. | 161 |
| 1874. | 436. | S. 1875. | 252. | 184 |
| 1875. | 399. | S. 1876. | 260. | 139 |
| 1877/78. | 393. | S. 1878. | 219. | 174 |
| 1878/79. | 401. | S. 1879. | 238. | 163. |

Man fragt billig, wo haben die übrigen gesteckt? Warum sind sie nicht zur Abhaltung ihres Probejahrs herangezogen worden? Aber auch andere Fragen bieten sich dar. Wie kommt es, dafs für die angehenden Lehrer durchgängig eine ganz unverhältnis-

mäfsig lange Zeit zwischen dem Abiturientenexamen und ihrer Prüfung verstreicht? Von einem Triennium ist wohl kaum noch je die Rede, es vergehen 5, 6 Jahre und länger. Liegt es daran, dafs die Anforderungen, die in die eine einzige Prüfung zusammengedrängt sind, so vielseitige und gesteigerte sind? Auch hieraus würde sich das Wünschenswerte einer zweiten Prüfung ergeben. Oder werden so viel Prüfungsarbeiten verlangt, sind die Aufgaben derselben so schwierige, dafs sie eine so lange Zeit zu ihrer Anfertigung erfordern?

Die Kandidaten klagen ferner, dafs sie, nachdem sie ihre schriftlichen Arbeiten abgegeben, viele Monate, ja ein halbes Jahr warten müssen, ehe sie zur mündlichen Prüfung citiert werden. Danach scheint die Anzahl der Prüfungskommissionen in keiner Weise dem bestehenden Bedürfnis zu entsprechen. Als der Mangel an Elementarlehrern ein schreiender war, sind grofse Summen für die Gründung zahlreicher Volksschullehrer-Seminarien flüssig gemacht worden. Den wunden Punkt der gegenwärtigen Mangelhaftigkeit der praktischen Ausbildung für das höhere Schulamt scheint die Centralbehörde nicht mit der Lebhaftigkeit zu fühlen, die sie zu energischen und durchgreifenden Mafsregeln bewegen könnte. Und doch würden die Kosten der von uns geforderten Seminarien gar nicht so erheblich sein, auch wenn, was wir allerdings für billig halten, den Probanden eine mäfsige, ihre Subsistenz notdürftig sichernde Remuneration gewährt würde. Unsere dringendsten Wünsche fassen wir dahin zusammen: jeder Kandidat ist anzuhalten, sobald er sein Examen bestanden, sein Probejahr an einer wirklich dazu geeigneten Anstalt und in einer wirklich zu seiner praktischen Ausbildung geeigneten Weise abzuhalten; im Anschlusse an dieses Probejahr hat er sich durch eine zweite Amtsprüfung die Anstellungsberechtigung zu erwerben; hierauf ist ihm eine, wenn auch nicht feste, aber doch mäfsig salarierte Beschäftigung von der Behörde nachzuweisen.

Doch wir kommen zum Schlufs nochmals auf obige Broschüre zurück. Es scheint aus einigen Stellen derselben hervorzugehen, als besorge der Verf., der Staat könnte das von ihm Begonnene stören. Wir können diese Befürchtung nicht für gerechtfertigt halten; denn wir erachten es für unmöglich, dafs der Staat, der bisher der wichtigen Aufgabe der Lehrerbildung gegenüber sich so passiv verhalten, nicht vielmehr ein mit so vieler Liebe und so grofsem Eifer und klarem Verständnis eingerichtetes Werk auf jede Weise zu unterstützen bemüht sein sollte.

Züllichau. Erler.

Griechische Sagen, den griechischen Tragikern für die Jugend nacherzählt von K. W. Osterwald, Professor und Direktor des Gymnasiums zu Mühlhausen.

Erste Abteilung: Aischyloserzählungen. Zweite Auflage. Halle a. S., Druck und Verlag des Waisenhauses. 1881. 8. Erstes Bändchen XIV und 106 S. mit 4 Vollbildern. Zweites Bändchen 110 S. mit 2 Vollbildern.

Zweite Abteilung: Sophokleserzählungen. Zweite Auflage. Halle a. S., Druck und Verlag des Waisenhauses. 1882. 8. Erstes Bändchen 93 S. mit 2, zweites Bändchen 84 S. mit 2, drittes Bändchen 128 S. mit 3 Vollbildern.

Dritte Abteilung: Euripideserzählungen. Zweite Auflage. Halle a. S., Druck und Verlag des Waisenhauses. 1882. 8. Erstes Bändchen 167 S. mit 4, zweites Bändchen 130 S. mit 3, drittes Bändchen 170 S. mit 2, viertes Bändchen 142 S. mit 3 Vollbildern.

Die erste Auflage dieses Werkes, das im Dezember 1866 mit der Herausgabe des ersten Bändchens der Sophokleserzählungen begonnen wurde, bezeichnete diese Bearbeitung als eine Vorschule zum Studium der Tragiker und gab in dem Vorwort, das jetzt den Aischyloserzählungen vorgedruckt ist, eine eingehende Begründung dieser Bezeichnung, woran sich eine Darlegung der sonstigen Verwendbarkeit dieser Erzählungen für Schule und Unterricht anschlofs. Schreiber dieses, der in den N. Jahrbüchern für Philologie, Jahrg. 1867, das Erscheinen des zweiten Bändchens der Sophokleserzählungen anzeigte, erklärte sich damals mit diesem Zwecke des Buches völlig einverstanden und glaubt auch jetzt noch, dafs dasselbe wohl geeignet ist, das Studium der griechischen Tragiker sowohl in der Ursprache als auch in Übersetzungen zugleich zu erleichtern und zu vertiefen. Dafs auch der Verfasser noch dieser Ansicht ist, läfst sich wohl aus dem unveränderten Abdruck jenes Vorworts in der neuen Auflage schliefsen, und so hat wohl nur der Wunsch, die Bestimmung des Buches möglichst weit und allgemein zu fassen, die Änderung herbeigeführt.

In der neuen Auflage nehmen sachgemäfs die Aischyloserzählungen, übrigens in derselben Reihenfolge wie in der ersten, den ersten, die Sophokleserzählungen, deren Reihenfolge nur darin geändert ist, dafs der Aias vor den Philoktet getreten ist, den zweiten, die Euripideserzählungen, deren Reihenfolge aus guten Gründen erheblich geändert ist, den dritten Band ein. Leider sind auf den Titelblättern des ersten u. dritten Bändchens der Euripideserzählungen durch ein Versehen die Dramentitel Der rasende Herakles, zwischen Alkestis und Die Kinder des Herakles, und Helena, zwischen Der Kyklop und Andromache, ausgefallen.

Bei den Titeln der einzelnen Dramen ist durchweg angegeben, welchem Sagenkreise sie angehören; die einzelnen Abschnitte der Erzählung sind mit zweckmäfsigen Überschriften versehen.

Auch die Bilder (von F. A. Jördens) sind eine dankenswerte

Zugabe, wenngleich einzelne, z. B. Oidipus vor der Sphinx und Antigone zur Einmauerung abgeführt, vielleicht weniger allgemein zusagen werden.

Der Ausdruck ist hier und da noch verbessert, auch kleine Zusätze finden sich. Als Verbesserungen des Ausdrucks würde man vielleicht noch wünschen: Abt. 1, Bd. 1, S. 34, Z. 5 v. o. Halsschmuck statt des gar zu prosaischen Halsbinde und in ders. Abt., Bd. 2, S. 79, Z. 7 v. u. hatte den Auftrag erhalten zu schmieden statt hatte geschmiedet.

Einige störende Druckfehler haben sich aus der ersten in die neue Auflage eingeschlichen, so Abt. 1, Bd. 1, S. 14, Z. 2. v. o. weggeweht statt weggeweht *werden*, Bd. 2, S. 96, Z. 3 v. o. hatten statt hatte, Abt. 2, Bd. 1, S. 66, Z. 25 v. o. frei statt fern. Neue, das Verständnis aufhaltende Druckfehler sind Abt. 1, Bd. 2, S. 94, Z. 13 v. u. Vorbereitung statt Vorbedeutung, Abt. 3, Bd. 4, S. 7, Z. 3 v. o. Willenserklärung statt Willensänderung.

Die Orthographie der griechischen Eigennamen war in der ersten Auflage strenger festgehalten als in der neuen; diese schreibt Ajas, Achaja, Lajos, Troja, Plejaden, Dejaneira, Klytämnestra u. a. Einige Male findet sich die Wortbrechung Philok-tetes. Sehr anstöfsig ist die Schreibung Mikene und Hippolitos unter zwei Bildern. In den Aischyloserzählungen ist leider die neue Orthographie noch nicht durchgeführt.

Doch dies sind Einzelheiten und Äufserlichkeiten; das Wesentliche der Arbeit ist nur gut und empfehlenswert; sie nimmt neben den besten Arbeiten verwandter Art, von Becker, Schwab, Schmidt, einen würdigen Platz ein. Möge sie unter unsrer Jugend recht viele und dankbare Leser finden!

Gartz a. O. Vitz.

---

P. R. Müller, Oberlehrer am Gymnasium zu Merseburg, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für Tertia der Gymnasien und die entsprechenden Klassen verwandter Lehranstalten im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg vorwiegend nach der Folge der Regeln der Tempus- und Moduslehre in den gebräuchlichsten Grammatiken und mit Berücksichtigung der Kasuslehre. Zweiter Teil. (5—7. Buch). Halle a. S., Max Niemeyer, 1882. 90 S. kl. 8. 80 Pf.

Während seit geraumer Zeit auf die Ausnutzung der Lektüre für die schriftlichen Übungen mit grofsem Eifer hingearbeitet wird, hauptsächlich im altsprachlichen Unterricht, während auch die jüngsten preufsischen Lehrpläne (Erläuterungen zu 3 c) die Forderung stellen, dafs die lateinischen schriftlichen Übungen nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes sich bewegen sollen, und während Fachgenossen der dankenswerten Aufgabe sich zu unterziehen beginnen, ent-

sprechende Übersetzungsmaterialien mitzuteilen, warnt Steinmeyer in seinen viel beachteten „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen“ (2. Auflage. Kreuzburg O/S. 1882) S. 25 und im Nachwort S. 73 dringend vor allzu engem Anschlufs an die Lektüre, er will sogar die lateinischen Extemporalien von ihr ganz losgelöst und überhaupt nur in lexikalischer Beziehung die Lektüre als Unterlage benutzt wissen. Seine Gründe, solchergestalt komponierte Arbeiten könnten weniger als Mafsstab für das Urteil und Können als für den Fleifs und das Gedächtnis des Schülers dienen, und der Inhalt des Schriftstellers werde in der Wiederholung dem Schüler leicht zuwider werden, dürften wohl nur dann gelten, wenn es sich um ein zu sklavisches Festhalten am Original oder gar um ein blofses Retrovertieren handeln würde. Bei rationeller Ausbeutung der Lektüre werden auch minder befähigte Schüler — und denen müssen wir immer grofse Rücksicht zollen — gerade dadurch, dafs ihnen bereits bekannte und erläuterte Gedanken sowohl als Redewendungen zum Erproben und Üben des eigenen Urteils und Könnens geboten werden, sich ermutigt fühlen und einen geringeren Abstand zwischen sich und den Primores ihres Coetus lassen. Fleifs und Gedächtnis zu prüfen mufs unaufhörlich Gelegenheit gesucht werden gegenüber der durch vielfach ganz unberechtigte Überbürdungsklagen nötig gewordenen, bzw. grundlos erzwungenen, Minderung der Anforderungen und gegenüber der allzu ängstlichen Besorgnis um das Wohl und Wehe der Jugend. ‘Memoria minuitur nisi eam exerceas’; man prüfe darauf hin die heutigen Schülergenerationen! Was nun die Übelkeit betrifft, welche den Schüler bei dem Wiederholen des Lektüreinhaltes befallen soll, so ist in der That im Augenblick des Übersetzungsprozesses das Material dem Inhalte nach dem Schüler, selbst der oberen Klassen, nicht die Hauptsache, vorausgesetzt dafs es nicht, etwa zu abstrakt-philosophisch gehalten, aufser dem Bereiche seiner Denkfähigkeit liegt oder, in ein zu modernes Gewand gekleidet, ihm allzu grofses Kopfzerbrechen verursacht. Die Freude des Gelingens wird der Schüler auch dadurch leichter geniefsen können, dafs seinem geistigen Horizonte das zu verarbeitende Material näher gerückt ist, und das kann und mufs es sein, wenn es aus der eingehend besprochenen Lektüre gewählt wird.

Von dem, was Steinmeyer sonst über die Behandlung des lateinischen Unterrichts vorbringt, ist manches wohl geeignet, als Wegweiser zu dienen. Freilich wird seine herauszulesende Hypothese, dafs das Latein gleichsam die Urquelle der idealen Bildung sei, welche der altsprachliche Unterricht als Ziel der gymnasialen Bildung zu fördern habe, allseitiger Zustimmung ermangeln, wenngleich ihm darin Recht gegeben werden mufs, dafs das Latein, richtig betrieben, vorzugsweise geeignet ist, die Schüler zu logischem Denken zu bilden und die Fähigkeit zu entwickeln, sich

im Deutschen korrekt und gewandt auszudrücken. Wird nun vom fremdsprachlichen Unterricht mit ernstem Nachdruck verlangt, dafs jede Übersetzung ins Deutsche gleichzeitig zu einer deutschen Stilübung zu gestalten sei, so ist anderseits die Forderung zu stellen, dafs das Material zum Übersetzen in die fremde Sprache gut und richtig deutsch klinge und nicht ein auf Grund fremder Spracherscheinungen und zum Zweck der Erleichterung der Übertragung zustande gekommenes, widerwärtiges Sprachgemisch zur Schau trage, ein Fehler, an welchem zum gröfsten Schaden so viele Übungsbücher auch der Neuzeit laborieren. Mit Rücksicht schon auf die mittlere Stufe des Gymnasiums sagt Steinmeyer S. 23 vom deutschen Diktat für die lateinischen Extemporalien: „in der Wahl der Worte, der Redewendungen, der Verbindung der Satzteile und Sätze mufs es durchaus deutsch, aber ja ganz ungekünstelt sein, dann wird es den Schüler bei der Übertragung auf Schritt und Tritt zu angestrengtestem Nachdenken nötigen, und er wird sich mit den Regeln der lateinischen Sprache zugleich der Unterschiede vom Deutschen bewufst werden und so mit der fremden zugleich seine eigene Sprache kennen und mit Bewufstsein nach ihrem Geiste handhaben lernen."

Und somit kommt Ref., allerdings nach längerem Umwege, auf das an der Spitze dieses Aufsatzes genannte Büchlein, vor dessen langatmigem, mittelalterlich klingendem, Vorwort und Register gleichsam überflüssig machendem Titel niemand zurückschrecken wolle. Dasselbe, entschieden eins der brauchbarsten neueren Übungsbücher[1]), erforderte weniger eine eingehendere Besprechung als gerade das Prinzip, welchem es seine Entstehung verdankt und welches auch Verf. im Vorwort an seinem Teile zu wahren sucht. Für Obertertia berechnet, (der Teil Bell. Gall. I—IV für Untertertia ist für nächstes Frühjahr angekündigt) soll das Schriftchen die Grammatik mit der Cäsarlektüre (Bell. Gall. V—VII) Hand in Hand gehen lassen dergestalt, dafs in Verbindung mit Phraseologie und Inhalt das grammatische Pensum systematisch und nach einer gewissen Folge eingeübt wird. Neben den Cäsarkapitelzahlen finden sich über jedem Abschnitte Zahlen von 17 vorangedruckten Hauptpensen, die jeweilig zur Einübung gelangen sollen, zu deren Aneignung jede beliebige Grammatik benutzt werden kann, oder es ist ein allgemeiner grammatischer Abschnitt angegeben, wie die einzelnen Kasus, Oratio obliqua, u. s. w., oder ein V. R. deutet auf eine Vermischung von Regeln; daneben stehen in Klammern kurze Winke über Wortstellung, Konstruktion und Phraseologie.

Das Hauptverdienst des Büchleins besteht nicht sowohl in einer kontinuierlichen, geschickt geordneten, durchaus nicht lang-

[1]) Dafs der Verfasser die Stücke „zum Behuf mündlicher Übersetzungen" komponiert hat, ändert in der Art der Beurteilung natürlich nichts.

weilenden und der grammatischen Übung vorzüglich nützenden Metaphrase dreier Bücher des gallischen Krieges, als vielmehr hauptsächlich in einer wirklich deutschen, gefälligen und nachahmungswerten Diktion, wodurch es sich zum Vorteil von ähnlichen Hülfsbüchern nach angegebenem Prinzip unterscheidet. (Vergl. Venediger, Lateinische Exercitien im Anschlufs an Cäsars Bellum Gallicum u. s. w., angezeigt von F. Goldscheider in dieser Ztschr. 1882 S. 439—444 und vom Ref. in den N. Jahrb. f. Phil. 1882 S. 350—352). Freilich wäre im einzelnen wohl manches zu erinnern, und hier und da könnten Ecken und Härten noch beseitigt werden. Wie gleich das erste Stück, wohl infolge einer gewissen Steifheit der direkten Rede, keinen ganz günstigen Eindruck macht, so ist die erste Hälfte weniger fliefsend gegen die zweite Hälfte; möglich, dafs Verf. anfangs zu ängstlich darauf bedacht gewesen ist, der Jugend verständlich zu schreiben. Nur als Kuriosum beachte man auf den ersten 28 Seiten die häufige Anwendung des Wörtchens „jetzt" zu Anfang und inmitten der Sätze. Ungemein störend vor allem wirkt die im Deutschen unerträgliche, unaufhörlich und zwecklos selbst in demselben Satze wiederkehrende Abwechslung von Präteritum und Präsens historicum und grofse Ungleichheit der Modi in der indirekten Rede; überhaupt empfiehlt es sich auch beim Übersetzen ins Deutsche, gleichmäfsig das Präteritum vom Schüler in Anwendung bringen zu lassen mit Ausnahme längerer, besonders lebhaft schildernder Erzählungsabschnitte.

Doch diese und andere Ausstellungen, welche, in weiterer Ausdehnung gemacht, zu kleinlich erscheinen möchten, wiegen zu gering, als dafs sie den grofsen Gesamtwert der Arbeit beeinträchtigen könnten. Ref. würde dem Schüler auch für die Präparation auf die Lektüre die Benutzung der Metaphrase empfehlen können behufs Gewinnung musterhaften Ausdruckes nicht minder als behufs Erleichterung des Verständnisses; denn während unerlaubte, dazu stilistisch meist ungeniefsbare Übersetzungen unsäglichen Schaden anrichten und selbst wissenschaftlich gearbeitete Speziallexika zumeist nicht mit Erfolg verwertet werden, könnte ein wirklicher Nutzen, wenigstens für gewissenhaftere Schüler, auf solche Weise erzielt werden, ja eher noch als wenn man Perthessche Phrasensammlungen benutzen liefse, die gerade bei ihrer zu grofsen Ausführlichkeit der Bequemlichkeit Vorschub zu leisten imstande sind.

Im folgenden sind beliebig herausgenommenen Cäsarstellen die entsprechenden Müllerschen Metaphrasen gegenübergesetzt:

B. G. V 42: *ab hac spe repulsi Nervii vallo pedum IX et fossa pedum XV hiberna cingunt. haec et superiorum annorum consuetudine ab nobis cognoverant et quos de exercitu habebant captivos, ab iis docebantur; sed nulla*

Müller S. 20, 7. Pensum über *cum*: Die Römer pflegten das feindliche Lager, wenn sie sahen, dafs es nicht möglich sei, sich desselben durch Sturm zu bemächtigen, mit einem Wall und Graben zu umschliefsen.

*ferramentorum copia, quae esset ad hunc usum idonea, gladiis caespites circumcidere, manibus sagulisque terram exhaurire nitebantur: qua quidem ex re hominum multitudo cognosci potuit: nam minus horis tribus milium passuum XV in circuitu munitionem perfecerunt.*

Dasselbe beschlossen die Nervier zu thun. Und obwohl sie bei dem Mangel an eisernen Werkzeugen gezwungen wurden, mit ihren Schwertern Rasenstücke auszustechen und den Boden mit den Händen und in den Mänteln zu fördern, so waren doch noch nicht drei Stunden vergangen, als sie eine Umschanzung von 15 Meilen im Umkreis vollendet hatten: so grofs war die Menge der Feinde.

VII 38: *Litaviccus accepto exercitu cum milia passuum circiter XXX ab Gergovia abesset, convocatis subito militibus lacrimans: quo proficiscimur, inquit, milites? omnis noster equitatus, omnis nobilitas interiit; principes civitatis, Eporedorix et Viridomarus, insimulati proditionis ab Romanis indicta causa interfecti sunt. haec ab ipsis cognoscite, qui ex ipsa caede fugerunt; nam ego fratribus atque omnibus meis propinquis interfectis dolore prohibeor quae gesta sunt pronuntiare! producuntur hi...*

S. 70. Orat. obliqua und V. R. Litaviccus beruft unterwegs plötzlich die Soldaten, und unter Thränen erzählt er, dafs die ganze Reiterei, der ganze Adel von den Römern vernichtet sei; Eporedorix und Viridomarus seien von den Römern plötzlich wegen Verräterei angeklagt und ohne Recht u. Urteil getötet worden; auch seine Brüder und alle seine Verwandten seien von den Römern umgebracht worden; es seien einige aus dem Blutbade entflohen; diese würde er ihnen vorführen, damit sie von ihnen hörten, was geschehen sei; er könne vor Thränen nicht reden.

Aus diesen Proben schon können die Vorzüge des Buches vor ähnlichen ersichtlich werden: Verf. hat sich durchaus nicht ängstlich an Cäsar angeklammert, und der Inhalt der Metaphrase ist nicht derart, dafs er als blofse Wiederholung anwidern könnte, sondern der Verf. bietet gewissermafsen einen neuen, deutschen Cäsar, der in der veränderten Form gut lesbar ist, anregt und ungeachtet der hier und da erkennbaren eigenartigen Auffassung der Verhältnisse (Vgl. Vorwort S. V.) zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auch auf den Gedankeninhalt beitragen kann. Die Darstellung im Verein mit der Pensumverteilung kann nach grammatischer, lexikalischer und stilistischer Seite nur instruktiv für den lateinischen Unterricht wirken. Ergo, man freue sich des hier Gebotenen und warte nicht, bis noch Besseres auf diesem Gebiete kommen werde. Referent, im achten Jahre mit Cäsar- und Grammatik-Unterricht in Gymnasial-Obertertia betraut, hat noch nie ein Hülfsbuch so freudig in Gebrauch genommen, wie das vorliegende.

Salzwedel. Franz Müller.

---

B. Sepp, Varia. Eine Sammlung lateinischer Verse, Sprüche und Redensarten. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Augsburg, Kranzfelder, 1882. IV und 149. S. 8.

Die Arbeit enthält eine grofse Zahl lateinischer Sprüche,

denen entsprechende deutsche Sprüche oder Übersetzungen zur Seite gestellt sind, ferner Übertragungen von deutschen Sprüchen oder bekannten Dichterstellen ins Lateinische, endlich einige der wichtigsten Phrasen des lateinischen Sprachschatzes. Die zweite Auflage dieses Büchleins ist in den Bl. f. d. Bayer. G. W. 1881 S. 466 ff. von G. Landgraf rezensiert worden, welcher den Fleifs wie die geschmackvollen Übersetzungen des Verf.s lobend anerkannte. In der jetzt erschienenen dritten Auflage bietet Verf. bedeutend mehr Material, er hat einige Inkorrektheiten beseitigt und die Anordnung des Stoffes hie und da verbessert. Leider genügt aber auch die jetzige Anordnung noch nicht den strengen Anforderungen, die an ein Schulbuch zu stellen sind. Verf. hat wohl absichtlich so vieles nicht umstellen wollen, um die früheren Auflagen seines Buches nicht gänzlich unbrauchbar zu machen. Folgendes jedoch hätte er unbedingt, schon um Raum zu sparen, zusammenziehen müssen: S. 2 *sub potestatem redigere* und S. 144 *in potestatem redigere*; S. 35 *veniam supplicii dare* und S. 96 *veniam culpae dare*; S. 4 *frumentum suppetit* und S 103 *tempus mihi non suppetit*; S. 43 *errando discimus* und S. 59 *docendo discimus* u. a. Unverständlich vollends bleibt es, wenn Verf. einige Wendungen zweimal anführt, z. B. S. 19 und 58 *ne sutor ultra crepidam*, beidemal ausführlich mit Quellenangabe, S. 29 und 48 *verum investigare*.

Die Verse und Sprüche sind mit grofsem Fleifse aus der gesamten lateinischen Litteratur, der ältesten wie der jüngsten, zusammengestellt. Sinnverwandte Stellen sind entweder daneben gesetzt oder unter den Text in die Anmerkungen verwiesen. Mafsgebend war für die Auswahl nicht sowohl Klassicität, als vielmehr innerer Wert und Verbreitung. Verf. wurde zu dieser Arbeit, wie es scheint, durch einen Passus aus der Schulordnung für die Studienanstalten im Kgr. Bayern vom 20 Aug. 1874 bewogen, wo es § 10. 6 heifst: „In allen fünf Klassen der Lateinschule ist ein besonderes Gewicht auf Aneignung eines lat. Wortschatzes zu legen. Lat. Verse und Sprüche werden memoriert." Mit dieser Arbiet aber, der Sammlung lat. Verse und Sprüche, hätte sich der Verf. nach unserer Meinung begnügen sollen. Denn welchem Zwecke dienen die Übersetzungen deutscher Dichterstellen und Sprichwörter? Will er diese seine Verse neben den Versen eines Horaz und Ovid auswendig gelernt wissen? Ist es nicht genug, dafs der Schüler Schillers Worte: „Der ist besorgt und aufgehoben, der Graf wird seine Diener loben" im deutschen Gewande kenne? Ist es nötig oder auch nur wünschenswert, dafs er sich dieselben in der lateinischen Form aneigne:

*Clamant: est salvus certoque reconditus iste,*
*Servorumque comes munia laude feret.?*

Die Phrasen sind mit besonderer Berücksichtigung des Nepos

und Cäsar gesammelt. Sie sind zwischen die Verse und Sprüche eingestreut und sollen mit diesen zusammen vom Schüler gelernt resp repetiert werden. Die Übersetzungen der Phrasen sind geschmackvoll. Verf. hat sich jedoch mit der Ausbeutung des Cäsar und Nepos nicht begnügt. Wie er durch Übersetzung moderner Verse und Sprüche glaubte dem Bedürfnisse des modernen Lebens Rechnung tragen zu müssen, so hat er auch bei der Sammlung der Phrasen auf die moderne Umgangssprache Rücksicht genommen. Hier mufsten ihm Plautus, Seneca d. Phil. und Plinius d. J. Übersetzungen bieten, Schriftsteller, welche die Mehrzahl der Schüler überhaupt nie zu Gesicht bekommt. Zu welchem Zwecke aber lernt der Schüler Vokabeln und Phrasen? Doch wohl, um die ihm vorliegenden Schriftsteller verstehen zu können, nicht um einige moderne Wendungen lateinisch ausdrücken zu können.

Zum Schlufs noch einige Einzelheiten: *frena* (S. 25) ist in Prosa ungewöhnlich, es ist zu schreiben *frenos remittere* und *inicere*; ungenau wird aus des Gellius Worten (V 21. 4): *inauditiunculas quasi pulverem ob oculos, cum adortus quemque fuerat, adspergebat* die Phrase *pulverem ob oculos spargere* = j. Sand in die Augen streuen gezogen; S. 41 mufs geschrieben werden: *sic erat in fatis*, denn diese Worte bilden den Anfang eines Hexameters (Ovid Fast. I 481); in dem Verse (S 34): *nil iuvat, amisso claudere septa grege* ist das Komma zu streichen; ebenso vor anderen Infinitiven und Acc. c. Inf. wie auf S. 36, 38, 42 u. s. w.; unrichtig ist S. 40 *quasi umbra persequi*, da beim Infinitiv prädikative Bestimmungen im Accusativ stehen.

Aus unserer Besprechung geht hervor, dafs wir mit diesem Buche nicht gern auf unserem Gymnasium arbeiten möchten, aber nur deshalb nicht, weil wir wünschen, dafs der Schüler nicht mehr auswendig lerne, als was er zum Verständnis der Schulschriftsteller nötig hat.

Berlin. F. Schlee.

---

1) Hermann Ziemer, Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax. Colberg, C. F. Postsche Buchhandlung, 1882. VIII und 156 S. 8. Pr. 2,70 Mk.

Das Buch ist eine Umarbeitung des Colberger Progr. 1879 „Das psychologische Moment in der Bildung syntaktischer Sprachformen" von demselben Verfasser, einem entschiedenen Anhänger der von Steinthal begründeten, durch Paul, Osthoff, Brugmann und andere weiter aus- und durchgeführten Methode, die sprachlichen Erscheinungen psychologisch zu erforschen und so zu begreifen. Es besteht aus zwei Teilen, deren erster „Zur Geschichte der junggrammatischen Litteratur" (S. 1—27) seinen ausgesprochenen Zweck: „Orientierung für diejenigen, welche mit den neusten

Fortschritten der Sprachwissenschaft nicht in Fühlung geblieben sind", erfüllt und daher gewifs vielen, Freunden wie Gegnern der neuen Richtung, erwünscht kommt.

Der zweite Abschnitt führt den Titel des erwähnten Programms. Der Verf. hat sich in demselben das unbestreitbare und bleibende Verdienst erworben, dafs er zuerst die psychologische Betrachtungsweise für eine grofse Anzahl von syntaktischen Erscheinungen zum Prinzip erhoben hat. Während psychologische Erklärungsversuche syntaktischer Formen zwar in keiner Grammatik ganz fehlen mögen, aber doch auch die besten Grammatiken solche nur sporadisch, ohne inneren Zusammenhang, darbieten, werden hier, nachdem im ersten Kapitel das psychologische Moment nach Inhalt und Umfang erörtert ist, im zweiten Kapitel, überschrieben „Die Ausgleichung zweier Gedanken- oder Redeformen", zahlreiche interessante und wichtige Fälle der Syntax nach drei allgemeinen psychologischen Gesichtspunkten gruppiert und von ihnen aus beleuchtet.

Das Wirken des „psychologischen Triebes" besteht nach dem Verf. darin, dafs Sprachformen, im Begriffe gesprochen zu werden, mittels der Ideenassociationen mit ihnen nahe liegenden anderen Sprachformen in unbewufste Verbindung gebracht und von diesen letzteren formal beeinflufst und lautlich umgestaltet werden (S. 32); die „Ausgleichung" aber ist 1. eine formale, 2. eine reale, 3. eine Kombinations- oder Reihenausgleichung. Formale Ausgleichung findet statt, wenn von zwei Ausdrücken verschiedener grammatischer Form die Form des einen durch die enge Beziehung, welche syntaktisch hergestellt wird, die Form des andern beeinflufst, in der Form ihn sich gleich oder ähnlich macht: *hi sunt reges Persarum*; reale, wenn von zwei mit einander in enge Beziehung gesetzten Ausdrücken gleicher grammatischer Form der eine durch seinen Inhalt, seine Bedeutung, die Form des andern beeinflufst, sie umgestaltet: *pars urbes petunt*. Bei der Kombinations- oder Reihenausgleichung „bilden zwei unter sich innerlich ähnliche oder durch ein ideologisches Band verknüpfte syntaktische Sprachformen von äufserlich verschiedenem Gepräge die Faktoren, aus denen eine dritte, aus beiden kombinierte, sich erzeugt": 1. *interdico alicui forum* 2. *intercludo aliquem foro* 3. *interdico alicui foro*. Das dritte Kapitel behandelt psychologisch zu erklärende Pleonasmen. Die meisten der Beispiele, an denen der Verf. die Vollziehung solcher Ausgleichungen nachweist, entnimmt er aus dem Lateinischen, und zwar einem Gebiete, welches auf der Grenze liegt zwischen völlig korrekten Bildungen und offenbaren Sprachwidrigkeiten; doch liefse sich auch einerseits einiges, was in den indogermanischen Sprachen als natürlich und selbstverständlich gilt und somit für diese als Regel bezeichnet werden kann, z. B. die Kongruenz von Subjekt und Prädikat, und im Lateinischen die Hauptregel der Consecutio temporum,

und anderseits eine Anzahl wirklicher Fehler, so namentlich die Lapsus linguae bei dem psychologisch so interessanten Prozesse des sich Versprechens recht wohl auf dieselbe Weise erklären. Doch davon ein andermal.

Auf die gemachten Erklärungsversuche kann im einzelnen hier nicht eingegangen werden, doch das wollen wir gern aussprechen: auch wer nicht alle billigt, wird aus der fleifsigen, von grofser Belesenheit zeugenden Schrift, in welcher manches Bekannte in einem neuen Lichte gezeigt, aber auch vieles ganz Neue beigebracht wird, durch Mitgehen und Nachprüfen fruchtbare Anregung zu eignem Forschen in reichem Mafse empfangen. Wir sind der Überzeugung, dafs die angewandte psychologische Betrachtungsweise, wenn sie auch nicht überall die einzig richtige ist, doch überall zu einer wirklichen Vertiefung des Verständnisses beiträgt. Wie weit und in welcher Weise der Lehrer beim Unterricht von derselben Gebrauch machen darf, das ist allerdings eine zweite Frage. Grofse Vorsicht ist hier geboten. Der Lehrer kann gewifs recht oft ungewöhnliche Erscheinungen, „Entgleisungen" wie der Verf. sie nennt, mit grofsem Nutzen für die Schüler psychologisch erklären, und er soll es dann auch thun; aber er darf sie nicht so behandeln, dafs sie dem Schüler etwa gar als schön und nachahmenswert erscheinen können, was bei einer allzu liebevollen Besprechung nur zu leicht möglich ist. Er mufs in jedem einzelnen Falle das, was der launische und unbarmherzige usus tyrannus nun einmal nicht anerkennt, für den eignen Gebrauch des Schülers ebenso unbarmherzig verbieten. Die 'restitutio in integrum' S. IV darf keine 'restitutio in die schriftlichen Arbeiten' werden! Also begreifen und erklären, aber auch durchaus — verurteilen mufs der Lehrer Konstruktionen wie z. B. die S. 118 ff. angeführten: *timeo* mit dem Acc. c. inf. und mit *ut* statt *ne*, *non metuo quin* etc. Dasselbe gilt natürlich von Abnormitäten in der Formenbildung, wie ἀμεινότερος, „der letzteste" S. 146 „Abende und Morgende" u. a. m.

Wenden wir uns jetzt zu einigen Einzelheiten, die zu einer Bemerkung Veranlassung geben. Die Auseinandersetzung auf S. 63 ff. über formale und reale, progressive und regressive Ausgleichung würde an Klarheit gewinnen, wenn ein für allemal die beeinflussende Form a, die beeinflufste b genannt würde, wie es vorher S. 59 geschehen ist; auch das Gleichheitszeichen in den Formeln a = b, b = a ist nicht glücklich gewählt. Setzen wir dafür einen Pfeil, der bedeuten soll, dafs der assimilierende Einflufs in der Richtung seines Fluges sich geltend macht, so können wir die zwei Arten der formalen Ausgleichungen in leicht verständlicher Weise folgendermafsen bezeichnen: 1. a ⟶ b, d. h. die beeinflussende Form steht vor der beeinflufsten, 2. b ⟵ a, d. h. die beeinflussende Form steht hinter der beeinflufsten. Die erste Art ist die progressive, die zweite die re-

gressive. Ziemer sagt S. 63: „a = b oder b = a, d. h. a wird gleich b oder von b äufserlich beeinflufst, b wird gleich a oder von a äufserlich beeinflufst. Im ersten Falle haben wir eine progressive, im zweiten eine regressive formale Ausgleichung". In der ersten Formel bezeichnet also a die beeinflufste, in der zweiten die beeinflussende Form, und beidemale steht die beeinflussende Form hinter der beeinflufsten, so dafs es aussieht, als ob durch beide Formeln regressive Ausgleichung dargestellt würde. Ein Beispiel für progressive Ausgleichung ist, mit unserer Bezeichnung, *audacior* (a) ➤ *quam paratior* (b) S. 67, für regressive *τὴν οὐσίαν* (b), ➤ *ἦν* (a) *κατέλιπεν . . ἀξία ἐστίν* S. 72. S. 64 möchte statt der Formel log a = b für reale Ausgleichung vorzuziehen sein: Inhalt a ➤ Form b, und S. 65 statt der Gleichung a : b = α : β für Reihenausgleichung etwa eine Bezeichnung wie m (1. 2. 3) ⇄ n (1. 2. 3), d. h. zwischen Ausdrücken wie *interdico* (m 1) *alicui* (m 2) *forum* (m 3) und *intercludo* (n 1) *aliquem* (n 2) *foro* (n 3) findet Wechselwirkung statt; das Resultat derselben ist m (1. 2) + n 3, nämlich *interdico* (m 1) *alicui* (m 2) *foro* (n 3). Diese Formel ist doch wohl deutlicher als Ziemers Gleichung a : α = b : β; auch a + b = x und b + a = x für denselben Vorgang ist kaum verständlicher. — Die Bemerkung auf S. 33 über Kompositionsbildungen wie *arbeitshaus* nach Analogie von *ratsherr* könnte klarer sein; *arbeitshaus* ist doch nicht anders anzusehen als *geburtstag*. Die mhd. Beispiele der Anm. 2 auf S. 79, in denen nach *wil, wolde* Inf. perf. activi folgen, passen nicht zu den unter δ behandelten Fällen mit Inf. perf. passivi; zu der Entwickelung der negativen Bedeutung des deutschen kein S. 141, welches ursprünglich sowohl *nullus* als *ullus, aliquis* war, kann das lat. *quisquam* verglichen werden; in der Stelle Cic. Lael. 20 *qua haud scio an quicquam melius sit* ist *quicquam* = *nihil*; vgl. Naucks Anm. dazu. Zu S. 151 „also *quisque* ursprünglich = *quisquis*" mag verwiesen werden auf Stellen wie Liv. VIII 38, 11 *in suo quisquis gradu pugnabant*, wo umgekehrt *quisquis* = *quisque*; vgl. Weifsenborns Anm. dazu. Ein gutes Beispiel für stoffliche Ausgleichung S. 33 ist *τεθράφθαι, ἐθρέφθην*; die Curtiussche Erklärung Griech. Gramm. § 54 Anm., welche wörtlich so auch von einem Junggrammatiker gegeben sein könnte, bestätigt das vom Verf. gewählte Motto der Streifzüge: *πάντα γὰρ σχεδὸν εὕρηται μέν, ἀλλὰ τὰ μὲν οὐ συνῆκται, τοῖς δ' οὐ χρῶνται.*

An störenden Druckfehlern sind zu berichtigen: S. 4 oben l. Analogiebildungen; S. 13 unten l. sieht statt nicht; S. 67 l. audacior statt audactior. S. 70 l. *κτῆσις ὄν* statt *ὅ*, S. 108 Mitte ist bei den Worten „aber çata guṇaḥ ist Positiv und heifst wörtlich „vom Indra an gerechnet" vor heifst indrâc ausgefallen; S. 151 unten l. dicatur statt dicitur.

Wir schliefsen unsere Besprechung, indem wir die Überzeugung ausdrücken, dafs der Verf. mit der Anwendung der psychologischen Methode auf die Syntax einen recht glücklichen Grifl gethan hat, und den Wunsch daran knüpfen, dafs er seine Studien nicht nur innerhalb des Lateinischen weiter fortführen, sondern auch auf andere Sprachen, namentlich das Griechische und Deutsche, ausdehnen möge.

Jever. Devantier.

---

R. Dietsch, Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Neu bearbeitet von Dr. Max Hoffmann, Professor am Katharineum zu Lübeck. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. IV und 116 S. 8. 1,50 Mk.

Der Verfasser dieser neuen Bearbeitung hat es unterlassen, dem Titel eine bestimmtere Bezeichnung des Zweckes, dem der Abrifs dienen soll, hinzuzufügen; auch aus dem Vorworte ersieht man nur, dafs man einen Leitfaden vor sich hat, der zum Gebrauche auf höheren Schulen bestimmt ist. Wenn nun auch eine besondere Angabe der Unterrichtsstufe, für die ein Leitfaden geschrieben ist — man ist gewohnt, sie in allen neueren Hilfsbüchern zu finden —, in keinem Falle von hervorragendem Werte ist, so orientiert sie doch von vorne herein über die Absicht, die der Verf. mit seinem Werke verfolgt, und liefert eine Handhabe zu einem Urteile über die Brauchbarkeit desselben. Es wäre aus manchen Gründen, die sich später von selbst ergeben werden, erwünscht gewesen, wenn der Verf. in dieser Beziehung seine Ansicht ausdrücklich bekundet hätte.

Auf den bei weitem meisten höheren Schulen Preufsens hat sich eine derartige Stoffeinteilung für den Geschichtsunterricht als die beste eingebürgert, dafs das gesamte Material in zwei Stufen, gleichsam in zwei konzentrischen Kreisen, den Schülern vorgeführt wird. Die Veränderungen, von denen neuerdings der allgemeine Lehrplan betroffen worden ist, haben zwar auch die Geschichte nicht unberührt gelassen; doch wird infolge der Hinzufügung eines dritten, vorbereitenden Kursus in Sexta und Quinta der eigentliche Geschichtsunterricht in den mittleren und oberen Klassen kaum irgend eine Änderung erfahren. Es wird nach wie vor in Quarta die alte, in Untertertia die deutsche Geschichte von der Völkerwanderung bis 1648, in Obertertia die deutsche Geschichte der Neuzeit von 1648 an gelehrt werden, wobei in der zuletzt erwähnten Klasse eine Übersicht über die Entwicklung des brandenburgisch-preufsischen Staates bis 1648 vorausgeschickt, die Geschichte der neueren Zeit von da ab mit vorwiegender Berücksichtigung der brandenburgisch-preufsischen behandelt wird. In den beiden oberen Klassen gelangt der ganze Stoff in angemessener Vertiefung und Ausbreitung zur nochmaligen Darstellung,

so jedoch, dafs auf die Geschichte des engeren Vaterlandes nicht mehr eingehendere Rücksicht genommen wird. Abweichungen in erheblicherer Anzahl dürften sich nur hinsichtlich des Endpunktes des für die Untertertia zu bestimmenden Pensums konstatieren lassen; das wären aber nur Abweichungen formaler Art.

Demnach kann der vorliegende Abrifs nur für den Unterricht in der Obertertia bestimmt sein. Da mufs aber doch hervorgehoben werden, dafs sein Inhalt dem Bedürfnisse des Unterrichts in dieser Klasse nicht gerecht wird, und zwar zunächst deshalb nicht, weil die allgemein deutsche Geschichte bei weitem nicht in ausreichender Weise Berücksichtigung gefunden hat. Für die Vorgeschichte, die man in diesem Falle bis zum westfälischen Frieden wird rechnen können, möchte es zwar ganz gut gehen, weil eben die deutsche Geschichte bis zu diesem Punkte das Pensum der Untertertia bildet, den Schülern also nicht fremd ist. Von da an darf aber nicht, wie es dieser Abrifs verlangt, die preufsische Geschichte aus dem Rahmen der allgemein deutschen abgelöst und für sich allein behandelt werden; eben diese letztere mufs Gegenstand des Unterrichts sein, im Verlaufe derselben kommt schon die wachsende und schliefslich fast zur Alleinherrschaft gelangende Bedeutung des preufsischen Staatswesens fast von selbst zur verdienten Würdigung, zumal da es ja dabei recht gut möglich ist, seiner Entwicklung eine eingehendere Betrachtung zu widmen und sie somit gebührend hervorzuheben. Verf. sagt (Vorw. S. IV): „Die grofsen Ereignisse der letzten drei Jahrhunderte gehören zugleich der deutschen und europäischen Geschichte an; wenn sie hier vom Standpunkte des preufsischen Staates behandelt werden, so wird um so deutlicher ersichtlich, welche grofse nationale Bedeutung dieser Staat hat.“ Ref. ist anderer Ansicht. Nur dann kann die grofse nationale Bedeutung Preufsens den Schülern wirklich zum Verständnis gebracht werden, wenn ihnen Schritt für Schritt nachgewiesen wird, wie das deutsche Reich seit dem westfälichen Frieden immer mehr aufhört, eine achtunggebietende Einheit im Innern und nach Aufsen zu sein, und wie in ganz demselben Mafse Preufsen als der einzig wirksame Faktor in der Wahrnehmung deutsch-nationaler Interessen in den Vordergrund tritt; wenn also, um es kurz zu sagen, die neuere Geschichte vom Standpunkte des deutschen Volkes, nicht von dem exklusiven des preufsischen Staates behandelt wird. Andernfalls benehmen wir ja den Schülern den allein richtigen Wertmesser für die Bedeutung Preufsens innerhalb der deutschen und europäischen Geschichte. Wie soll die nationale Bedeutung des grofsen Kurfürsten richtig gewürdigt werden können, wenn die Schwäche von Kaiser und Reich, die Macht Frankreichs, die Willkür Ludwigs XIV. absichtlich hinter dem Schleier gelassen wird? Und in dieser Beziehung geht Verf. so weit, dafs er von Frankreichs Machtstellung, von Ludwigs Charakter nichts sagt,

den ersten Raubkrieg ganz übergeht, den zweiten rein vom brandenburgischen Standpunkte als „Krieg gegen Frankreich und Schweden“ (§ 54) bezeichnet und demgemäfs behandelt, die Reunionen und die Wegnahme Strafsburgs nur gelegentlich erwähnt (§ 57), so dafs ihre Bedeutung nicht in vollem Mafse erfafst werden kann. Charakteristisch ist die Behandlung des spanischen Erbfolgekrieges (§ 62). Prinz Eugen und der Herzog von Marlborough sind nicht erwähnt, die Schlachten von Höchstädt, Turin, Oudenarde, Malplaquet ohne alles weitere nach einander aufgezählt, weil preufsische Truppen daran teilgenommen, die von Ramillies z. B. bleibt fort, so auch die Friedensschlüsse von Rastatt und Baden. Von Frankreichs tiefem Sturze, von den grofsen Veränderungen in territorialer Hinsicht, die dieser Krieg nach sich zog, steht nichts im Abrisse; die Habsburger und ihre Interessen, die Engländer finden nicht Erwähnung. Gleicher Art ist die Behandlung des nordischen Krieges, des österreichischen Erbfolgekrieges, überhaupt aller geschichtlichen Vorgänge, die nicht in ganz direkter Beziehung zu der Entwicklung Preufsens stehen. Da aber doch alle bedeutenderen Ereignisse der neueren Zeit einen gewissen Einflufs auch auf die preufsische Geschichte geübt haben, tauchen sie von Zeit zu Zeit in der Darstellung des Abrisses auf, aber nur andeutungsweise, aus ihrem Zusammenhange gerissen, für die Schüler ein Rätsel, das zu lösen der Lehrer sich gezwungen sähe, zuweilen für mehrere Stunden ganz von dem Gange des Leitfadens abzusehen. Die hier und dort auftretende Erwähnung des österreichischen Erbfolgekrieges (§ 73 u. 74) giebt unter anderem ein treffendes Beispiel dazu. In dem ganzen Buche ist seit Ludwig von Baiern kein deutscher Kaiser mit den Regierungszahlen genannt. Von dem Gange und der Bedeutung der französischen Revolution ist nichts gesagt; die Koalitionskriege sind bis zum Frieden von Basel (§ 93) geführt, aber auch ganz exklusiv. nur soweit die Schlachten von preufsischen Truppen geschlagen wurden, so dafs die von Jemappes, Neerwinden, Fleurus übergangen sind. Der Name Napoleons findet sich zuerst § 95 a. E.: „Auch als Napoleon Bonaparte, damals noch erster Konsul der französischen Republik . . .“; und dann § 96 a. A.: „Napoleon, nunmehr Kaiser . . .“; es findet sich aber weder über Napoleons Vorleben, noch über das Konsulat, noch über die Aufrichtung des Kaisertums in Frankreich eine weitere Andeutung. Der Krieg von 1806/7 wird ausführlicher erzählt, das Königreich Westfalen findet dabei aber nur in Klammern (§ 98) Erwähnung, grade wie wenige Zeilen darauf der Distrikt von Bialystok. Der Krieg von 1809, der in Spanien, ebenso der gegen Rufsland sind übergangen. Ohne Kenntnis aller dieser Dinge kann ein Verständnis der neueren Geschichte nicht ermöglicht werden, auch nicht derjenigen Preufsens. Wie oft steht der Schüler da vor Namen und Bezeichnungen, die ihm leerer

Schall sind, wie oft vor Rätseln! Der Obertertianer hat davon noch nichts, oder nur weniges zufällig gehört; dafs Verf. dem Lehrer etwa die Verpflichtung auferlegen möchte, unabhängig vom Leitfaden die Schüler über derartige Vorgänge zu orientieren, kann nicht angenommen werden, denn die Erfüllung derselben wäre bei dem aufserordentlich reichhaltigen Stoffe, den der Abrifs im übrigen bietet, unmöglich. Er ist also der Ansicht, dafs die preufsische Geschichte ohne Rücksicht auf die deutsche und allgemeine gelehrt werden könne, und das ist nach des Ref. Meinung der Kardinalfehler des Buches. Freilich heifst es im Vorwort S. III: „Die mehrfachen Verweisungen auf den Grundrifs der allgemeinen Geschichte sollen in Erinnerung bringen, dafs die Entwickelung Brandenburg-Preufsens immer nur im Zusammenhang der dort behandelten deutschen Geschichte zu denken ist.“ Aber der von G. Richter neu bearbeitete Grundrifs der allgemeinen Geschichte von R. Dietsch ist ausdrücklich für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen bestimmt; der Schüler wird also auf ein Buch verwiesen, das er nicht kennt und nicht in Händen hat. Deshalb sind diese Verweisungen auch sehr spärlich ausgefallen, sie finden sich nur fünfmal im ganzen Abrifs (S. 4, 11, 13, 30 u. 46). — Und nun noch eins aus dem Vorworte. Am Schlusse heifst es: „Auch künftighin wird die Kenntnis der brandenburgisch-preufsischen Geschichte wesentlich dazu beitragen, dafs im deutschen Reiche mit seinen naturgemäfs verschiedenen Landschaften und Stämmen das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit lebendig bleibe.“ Eine so völlig aus dem Ganzen der deutschen Geschichte herausgehobene Behandlung der Entwicklung Preufsens wird schwerlich zur Erreichung jenes Zieles etwas beitragen können.

Der Abrifs führt den Gang der Ereignisse bis auf die Gegenwart. Wenn in einem für die Obertertia bestimmten Leitfaden die neueste Geschichte seit 1815 überhaupt einen Platz finden soll, so ist es jedenfalls geboten, die Rücksicht auf die aufserdeutschen Länder auf das allernotwendigste Mafs zu beschränken, wie es ja Verf. auch gethan hat. Im übrigen ist Ref. der Ansicht, dafs der neuerdings immer bestimmter auftretenden Forderung, die neueste Geschichte bis 1871 auf den höheren Schulen zu lehren, nur in Oberprima in einigermafsen erfolgreicher Weise entsprochen werden kann; die Fassungskraft eines Obertertianers reicht dafür nicht aus.

Fassen wir nun den Inhalt, wie er einmal ist, ins Auge, so fällt gleich von vorne herein ein bedeutendes Zuviel an Details auf. Unverkennbar geht eine neuere Strömung, die sich auch in dem jüngsten Ministerial-Erlafs über die Lehrpläne der höheren Schulen bekundet, dahin, dafs die thunlichste Vereinfachung des den Schülern zu übermittelnden Stoffes angestrebt werde. In diesem Leitfaden aber findet sich vieles, was als ganz unwesentlich,

manches, was als für die Tertia wenigstens nicht angemessen besser weggeblieben wäre. Einige Beispiele dafür zunächst aus der früheren Geschichte Brandenburgs. Aus § 3 könnte der Franke Samo, das mährische Reich unter Rastislav und Swatopluk, die griechischen Mönche Methodius und Cyrillus wegbleiben. Überhaupt ist in den ersten Abschnitten die Rücksichtnahme auf die Slaven- und Dänenkämpfe zu umfassend. Dafs Brun, des Sachsenherzog Ludolf Sohn, 880 im Kampfe gegen die Dänen fiel, sein Bruder Otto mutig die Sorben und Daleminzier bekämpfte, dafs Lebusa 932 erobert wurde (§ 4), ist unwesentlich. Der Herzog Bernhard in der Mark Schleswig, Dietrich von der Nordmark, Lothar von Walbeck, Ottos III. Zug 991—995, die Züge Heinrichs II. und Konrads II., die Niederlage von 1056 an der Havelmündung, Wilhelm von Haldensleben (§ 6), alles das wird sich beim Unterrichte schwerlich verwerten lassen. Dafs der Abodritenfürst Gottschalk (§ 7) Erwähnung gefunden, ist wohl ganz recht; dafs er aber ein Schwiegersohn des Dänenkönigs Sven Estrithson gewesen, im Kloster zu Lüneburg erzogen worden, dafs er 1066 in der Kirche zu Lenzen erschlagen wurde, sein Sohn Heinrich um 1093 aus der Verbannung zurückkehrte, dafs Kaiser Lothar 1125 den Dänenfürsten Knud Laward mit dem Wendenlande belehnte, dafs dieser aber 1131 starb — das hätte alles mitsamt der Wirksamkeit des frommen Vicelin ganz gut unverwähnt bleiben können. In gleicher Weise wäre eine kürzere Fassung der Abschnitte, die von den Askaniern handeln, durchaus notwendig gewesen. Die Notiz, dafs Johann I. und Otto III. bis 1226 unter der Vormundschaft ihrer Mutter Mathilde von Meifsen gewesen (§ 12), bietet nichts Wissenswertes; die Einführung eines Markgrafen Johann II. 1276—82 und Ottos des Langen kommt wohl keinem erwünscht. Die vielfachen Bestrebungen um den Besitz der Lausitz (§ 12. 14. 15. 16) hätten so gut wie die häufig auftretenden Bemühungen um Pommern in erheblich einfacherer Weise zur Darstellung kommen müssen. Diese Dinge werden für den Schüler stets sehr beschwerlich sein, da die betreffenden Gebiete ihrer territorialen Ausdehnung nach ihnen nicht anschaulich gemacht werden können. So müfsten aus jedem Abschnitte Daten und nebensächliche Thatsachen in nicht unbedeutender Zahl entfernt werden, wenn die Darstellung nicht durch die erdrückende Fülle gegenstandslosen Materials das Interesse der Schüler beeinträchtigen soll. Welchen Vorteil hat es, wenn wir erfahren, dafs Markgraf Ludwig der Ältere 1335 mündig wurde, dafs der falsche Waldemar sich 1355 nach Dessau begab und dort 1357 starb (§ 18)? Weshalb werden in § 21 Lippold v. Bredow, sein Schwiegersohn Hans v. Quitzow, die Herzöge von Mecklenburg-Stargard, der Graf Günther v. Schwarzburg, endlich der Herzog Svantibor von Pommern-Stettin und Kaspar Gans zu Puttlitz als von Jobst der Reihe nach in die

Mark eingesetzte Statthalter genannt? Ist es wünschenswert, dafs wir bei jedem Kurfürsten seit Friedrich I. das Geburtsjahr, bei Friedrich I., Joachim II., und Georg Wilhelm sogar den Todestag erfahren? Dafs bei der Darstellung des Übergangs der Mark auf die Hohenzollern (§ 24) der 30. April 1415 und der 18. April 1417 genannt sind, kann man wohl gutheifsen, keineswegs aber, dafs das Treffen am Kremmer Damm in den Oktober 1412, die Einnahme von Friesack und Plauen in den Februar 1414, der Erlafs des Landfriedensgesetzes von Tangermünde gar auf den 20. März 1414 angesetzt werden (§ 23). Was sollen ferner die umständlichen Angaben in § 27: „Mit den Herzögen von Mecklenburg schlofs er (Kurf. Frdr. II.) infolge des Aussterbens der Linie Werle, welche 1415 seinem Vater gehuldigt hatte, 1442 einen Vertrag, in welchem er seine Ansprüche auf die Besitzungen dieser Linie aufgab gegen Zusicherung der Erbfolge im ganzen Lande, wenn das Herzogshaus ausstürbe"; und kurz darauf: „1457 trat der Kurfürst in die zwischen Kursachsen und Hessen bestehende Erbverbrüderung, welche, von Kaiser Friedrich III. genehmigt, den Dynastieen die Erbfolge gegenseitig garantierte . . ."? Auch in der Darstellung der neueren Geschichte Preufsens sind dergleichen entbehrliche Angaben in grofser Zahl zu finden. Dafs Schwarzenberg am 4/14. März 1641 starb, der grofse Kurfürst 1641 in Warschau den Lehnseid für Preufsen leistete, im Frühjahr 1643 in die Mark kam (§ 49), dafs die Verhandlungen zu Münster und Osnabrück 1645 eröffnet wurden, der Kurfürst sich im Nov. 1646 mit Luise Henriette vermählte (§ 50), ist doch nicht wissenswert. Im schwedisch-polnischen Kriege (§ 52) sind angeführt: Vertrag zu Königsberg am 17. Jan. 1656, zu Marienburg im Sommer 1656, zu Labiau im Nov. 1656, zu Wehlau im Septbr. 1657, zu Bromberg im Nov. 1657. Auch dafs des Kurfürsten zweite Gemahlin sich gegen die Kinder erster Ehe öfters feindselig zeigte, wird in § 58 erwähnt. Selbstverständlich ist die Ausführung über die Regierung Friedrichs d. Grofsen entsprechend mit Details überfüllt. Die Darstellung des 1. und 2. schlesischen Krieges (§ 73—76) enthält 17, die des siebenjährigen Krieges (§ 79—87) 44 spezialisierte Daten; mit der einfachen Jahreszahl begnügt sich Verf. selten. Da werden auch der französische Gesandte Belle-Isle und der preufsische Minister v. Podewils, der österreichische General Graf Traun und der General v. Grüne, das Dragonerregiment Baireuth und General v. Gessler, der russische Minister Bestuchef, der Marschall d'Etrées und der Herzog v. Richelieu angeführt. Es soll nicht verschwiegen werden, dafs manche solcher Angaben dem Texte in Klammern beigefügt sind; vermindern dieselben aber die lastende Schwere der Überfülle, erhöhen sie die Übersichtlichkeit? Wenn es ferner, um nur noch dies zu erwähnen, in § 91 heifst: „Die Abschaffung des Tabaks- und Kaffeemonopols . . . wurde vom Volke mit Jubel

begrüfst"; wenn dort von der 1788 für die Gymnasien eingeführten Abiturientenprüfung und davon gesprochen wird, dafs für eine gründlichere Vorbereitung der Lehrer das von Fr. A. Wolf in Halle gegründete philologische Seminar Anregung gab, wenn ferner von dem Wöllnerschen Religionsedikt gesagt wird, es habe den Geistlichen und Lehrern strenges Festhalten an den Lehren der kirchlichen Bekenntnisse anbefohlen u. s. w., — so mufs man doch billig Zweifel hegen, ob dergleichen Erörterungen für den Unterricht in der Obertertia erfolgreiche Ausbeute finden können.

Natürlich wird sich in einem so inhaltreichen Abrisse auch alles das finden, was als zum Unterrichte unumgänglich notwendig angesehen werden mufs, so dafs man, abgesehen von jenem oben hervorgehobenen Mangel an genügender Berücksichtigung der aufserpreufsischen Geschichte, kaum noch etwas hinzugefügt sehen möchte. Doch hätte wohl in der Darstellung der Schlacht von Fehrbellin der Landgraf Friedrich von Hessen-Homburg und als einer der bedeutendsten Generale des grofsen Kurfürsten auch Otto von Sparr nicht übergangen werden müssen; und wenn in § 53 der Oberst v. Kalkstein einmal erwähnt wurde, so mufste auch von seiner Hinrichtung gesprochen werden. General v. Grumbkow ist nur als Mitglied des Tabakskollegiums genannt (§ 65). Noch wichtiger wäre es wohl gewesen, wenn Verf. durchgehends gröfsere Rücksicht auf die geographischen Verhältnisse genommen hätte. Wenn er einige kurze Skizzen der Bodenbeschaffenheit, der Flufs- und Kanalverbindungen gewisser Territorien hinzugefügt hätte, aus denen unter anderem besonders auch das ersichtlich würde, welche Bedeutung die Lage einzelner Städte für ihre historische Entwicklung gehabt hat; wenn er solche Ereignisse, wie den Zug von Rathenow bis Fehrbellin und diese Schlacht selbst, die hauptsächlichsten Übergänge von Schlesien nach Böhmen, die Schlachten von Saalfeld, Jena und Auerstädt mit einigen geographischen Details illustriert hätte, würde der Wert des Leitfadens wohl um einiges erhöht worden sein.

Die Übersichtlichkeit in der Gruppierung des Stoffes ist jedenfalls für ein Lehrbuch eine Forderung, die nicht zu den geringsten gezählt werden darf. Auch in dieser Beziehung entspricht der Abrifs keineswegs den Erwartungen. Die gröfseren Abschnitte finden sich ja durch deutlich hervortretende Überschriften, wie „Die Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern" oder „Von Friedrichs d. Grofsen Tode bis zum Ende der deutschen Freiheitskriege" von einander abgegrenzt; der Inhalt einer jeden Regierung ist ebenso als ein Abschnitt für sich durch den darüber gesetzten Namen des betreffenden Fürsten bezeichnet; die Regierung Friedrichs d. Gr. z. B. ist auch noch nach den einzelnen Kriegen und nach der Friedensthätigkeit des Königs in weitere sechs Gruppen deutlich gegliedert. Aber innerhalb dieser Abschnitte herrscht eine zu monotone Form. Die wesentlichen

Punkte sind nie den einzelnen Teilen als Inhaltsangabe vorangestellt; in seitenlanger Ausführung findet sich mitunter keine andere Unterbrechung, als ein gewöhnlicher Absatz, zuweilen von einer einfachen Zahl begleitet, die einen neuen Paragraphen bezeichnet. Eben deshalb wird man z. B. die 8 Seiten lange Darstellung der Regierung des grofsen Kurfürsten keineswegs eine übersichtliche nennen können, wenn auch schon hier, wie überhaupt im ganzen Buche, innerhalb des Textes viele Dinge durch etwas gesperrten Druck hervorgehoben sind, der sich aber doch zu wenig von dem an sich nicht sehr gefälligen Drucke des Buches abhebt.

Gründlichkeit und Ausführlichkeit kann man dem Leitfaden jedenfalls nicht absprechen. Freilich sind das keine unzweifelhaften Vorzüge für ein Schulbuch; aber an sich erhält der Abrifs dadurch doch für manchen anderen Zweck einigen Wert. Eine einfache, wohlthuende Teilnahme für den Gegenstand spricht sich ferner in der Art der Darstellung aus, wie nicht minder auch eine richtig bemessene Objektivität in Beurteilung der Personen und Thatsachen. Der Umstand, dafs Verf. eine grofse Fülle an Stoff in einen so engen Rahmen hineinzubringen genötigt war, hat im allgemeinen der Deutlichkeit des Ausdrucks keinen Eintrag gethan. Nur weniges mag als der Verbesserung bedürftig bemerkt werden: In § 2 heifst es nicht präzis genug, die Völkerwanderung habe die Germanen meist nach Süden geführt; in § 9, die Zauche liege südlich von Brandenburg; in § 12 wird von der Ausbreitung in dem Lande zwischen Oder, Warthe und Netze gesprochen. Der Ausdruck „Die Wittelsbacher Markgrafen“ (§ 16) ist wohl nicht ganz gut gewählt, und ungewöhnlich erscheint die Verbindung „sie schlossen Bündnis“ (S. 41. 70. 79). Wenn es S. 64 von Lessing heifst: „ . . . der in den Jahren 1751–1760 mit Unterbrechungen dort (in Berlin) wohnte, dann nach Breslau ging“, so entsteht dadurch für den Unkundigen die Vorstellung, dafs L. nun in Breslau dauernd seinen Aufenthalt nahm. Es ist auch nicht unberechtigt, wenn man den Begriff „Freiheitskriege“ (S. 84 u. ö.) durch „Befreiungskriege“ zu ersetzen sich bemüht. — Dafs der Verfasser neuere Forschungen überall verwertet hat, überhaupt mit grofser Sorgfalt um die Richtigkeit der im Lehrbuche aufgeführten Thatsachen bemüht gewesen ist, geht aus der Darstellung genugsam hervor. Doch möchten auch in dieser Beziehung hier und dort Änderungen nötig werden. Die Regierungsdauer der Askanier möchte Ref. lieber mit 1134—1319 (statt 1320) bezeichnet sehen (S. 1 und 7); von einem seit 843 selbständig bestehenden deutschen Reich (S. 3. § 4) kann man nicht gut sprechen; „Pribislavs Schwestersohn Jaczo von Köpnick“ (S. 8.) hätte nicht wie eine historisch unzweifelhaft feststehende Persönlichkeit genannt werden müssen. Heinrich Reuss von Plauen (§ 39 S. 30) hiefs der Retter der

Marienburg doch nicht; die Retradition des Schwiebuser Kreises ging nicht 1694 (S. 47) vor sich, sondern 1695; die Universität Halle wurde 1692 gestiftet, 1694 eröffnet (Vgl. S. 48). Wenn auch für Preufsen der spanische Erbfolgekrieg mit dem Frieden zu Utrecht beendigt ist, so dauerte er doch 1701—1714 (nicht —1713. S. 49). S. 78 heifst es: „Für 46 □ Ml., welche Preufsen auf dem linken Rheinufer verloren hatte, erhielt es (durch den Reichsdeputationshauptschlufs) 178." Für die Zahl 46 hätte der Verf. lieber „etwa 50" setzen sollen; in den landläufigen Büchern finden sich vielfach zwischen 45 bis 50 schwankende Angaben; Häusser, Dt. Gesch. II 405 giebt 48 □ Ml. an. Das erworbene Gebiet hätte aber mit Häusser u. a. auf über 230 □ Ml. angegeben werden müssen. — Dafs der Leitfaden auch auf die frühere geschichtliche Entwicklung einzelner im Laufe der Zeit mit Preufsen vereinigter Provinzen in besonderen Übersichten Rücksicht nimmt, ist jedenfalls ein Vorzug, der nur wieder durch Aufnahme zu vieler Details herabgemindert ist. Zweckmäfsig sind auch die hier und dort in besonderen Anmerkungen hinzugefügten biographischen Angaben über Derfflinger, Blücher, York u. a. Über den Stammbaum der Hohenzollern und über ihre verwandtschaftlichen Beziehungen, insbesondere zum Hause Oranien und Hannover, orientieren einige genealogische Tabellen. Eine chronologische Tabelle endlich (S. 112—116) und vier am Ende beigefügte Kärtchen, welche die territorialen Veränderungen Brandenburgs und Preufsens anschaulich darstellen, beschliefsen das Buch.

Ohne Zweifel hat die neue Bearbeitung von Dietschs Abrifs ihren eigentümlichen Wert; für einen im Unterrichte mit Erfolg verwertbaren Leitfaden kann ihn Ref. aber nicht erklären. Nun ist der Verfasser allerdings für alle oben bezeichneten Mängel nicht verantwortlich zu machen; er hat eben nicht einen neuen Abrifs geschrieben, sondern einen alten, der zuletzt i. J. 1870 erschienen war, neu bearbeitet. Aber er hätte ihn nicht „in seiner Anlage unverändert" (Vorw. a. A.), er hätte ihn mit Rücksicht auf die seit 12 Jahren doch erheblich veränderte Methode des Geschichtsunterrichts in mehr zeitgemäfser Gestalt wieder aufleben lassen sollen.

Eberswalde. Fr. Boldt.

---

Chronographische Wandtabellen der Weltgeschichte in zwei Abteilungen (jede 135×110 cm.) für das allgemeine Bildungsbedürfnis von K. Rikli. Bern und Leipzig. Verlag der Dalpschen Buchhandlung. 1881.

Die im vorigen Jahre erschienenen Riklischen Wandtabellen beruhen, was Konstruktion und technische Ausführung betrifft, auf demselben System, wie der vor 6 Jahren von Rikli heraus-

gegebene chronographische Geschichtsatlas; auch auf diesen Tabellen erscheint die Zeit mit ihrem historischen Inhalt im Raum fixiert, und die einzelnen gröfseren Zeitepochen sind durch rationelle Anwendung der Farben von einander unterschieden. Während aber der Atlas zum Handgebrauch der einzelnen Schüler bestimmt war, ist in den Wandtafeln für den historischen Unterricht ein Anschauungsmittel hergestellt, das von ganzen Klassen benutzt werden kann, das gewissermafsen eine Totalansicht der Weltgeschichte bietet und zugleich die Prinzipien des Riklichen chronographischen Systems zur volleren Geltung kqmmen läfst. Ehe wir jedoch auf eine speziellere Würdigung der Geschichtstabellen eingehen, möge es zunächst gestattet sein, die mathematische Konstruktion derselben genauer zu beschreiben.

Der historische Unterrichtsstoff erscheint auf zwei Tabellen verteilt, von denen die erste die Geschichte von der Urzeit an bis auf das Jahr 1000 nach Chr. enthält, die zweite die Geschichte vom Jahre 1001 nach Chr. bis auf die Gegenwart. Die erste Tabelle zerfällt sodann in vier Kolumnen; die erste derselben ist für die Aufnahme der Hauptdaten der Urzeit bestimmt, die zweite stellt den Raum für das zweite Jahrtausend vor Chr. dar, die dritte den für das erste Jahrtausend vor Chr. und die vierte endlich den für das erste Jahrtausend nach Chr. Die beiden letzten Kolumnen sind ferner in je 10 horizontale Spalten geteilt, welche den Raum der einzelnen Jahrhunderte sinnlich veranschaulichen und selbst wiederum durch horizontale Linien in 10 kleinere Felder zerlegt sind, die zur räumlichen Fixierung der Jahrzehnte dienen. Schliefslich zeigen sich an den oberen und mittleren Grenzlinien der Jahrhundertabteilungen kleine, vertikale Striche, welche die Jahrzehnte in die einzelnen Jahre zerlegen, so dafs der ganze Zeitraum vom Jahre 1000 vor Chr. bis 1000 nach Chr. bis auf das einzelne Jahr herab genau nach dem Dezimalsystem eingeteilt ist.

Einfacher noch ist die Einteilung der zweiten Tabelle; dieselbe ist in 10 vertikale Kolumnen geteilt, von denen jede den Raum eines Jahrhunderts versinnlicht. Jede dieser Kolumnen zerfällt durch breitere Querstriche in 4 Teile, in 4 Vierteljahrhunderte, und diese wiederum durch kleinere Querstriche in Jahrzehnte und einzelne Jahre, so dafs auf dieser Tabelle jedes Jahr seinen eigenen, ihm nach Mafsgabe der zeitlichen Aufeinanderfolge zukommenden Platz im Raume erhalten hat. Zu der räumlichen Veranschaulichung der Zeit kommt nun noch die Farbe als charakteristisches Merkmal der einzelnen Jahrhunderte hinzu, indem der Raum, den die ungeraden Jahrhunderte vor und nach Christus auf der Tabelle einnehmen, vollständig koloriert, der Raum der graden Jahrhunderte hingegen weifs gelassen ist, und nur der Rand die Farbe des unmittelbar vorhergehenden ungeraden Jahrhunderts erhalten hat. Das erste Jahrhundert vor und

nach Chr. trägt gelb, (das zweite vor und nach Chr. weifs mit gelbem Rand,) das dritte vor und nach Chr. grün, (das vierte weifs mit grünem Rand,) das fünfte blau, das siebente violett, das neunte rot. Dasselbe Farbenschema wiederholt sich dann bei den folgenden Jahrhunderten nach Chr., beim elften, dreizehnten, fünfzehnten u. s. w. Somit ist durch die Farbe, in der ein Ereignis eingetragen erscheint, und durch den Ort, den es auf der Tabelle einnimmt, das Jahrhundert, Jahrzehnt und das bezügliche Jahr, dem dasselbe angehört, vollständig bestimmt.

Gehen wir nun zur Würdigung der Tabellen selbst über, so ist, was zunächst den Inhalt derselben betrifft, überall in richtiger Weise bei der Auswahl des Stoffes Mafs gehalten, so dafs nirgends die Übersichtlichkeit leidet. Die Tabellen enthalten im allgemeinen den Memorierstoff für den Geschichtsunterricht, wie er für Württembergs höhere Schulen offiziell vorgeschrieben ist. Zugleich ist durch die Abstufung der Schrift dafür Sorge getragen, dafs die Tabellen in den verschiedenartigen Schulen ebenso wie in den verschiedenen Klassen derselben Anstalt benutzt werden können, indem die grofs gedruckten Daten für den Unterricht in den unteren Klassen, die kleiner gedruckten für die Ergänzung des Unterrichts in den oberen Klassen bestimmt sind. Der spezielle Wert der Tabellen liegt nun aber vor allem darin, dafs in ihnen ein Lehrmittel hergestellt ist, durch welches auch in der Zeitkunde dem Auge des Schülers das Sehen an Stelle des blofsen Lesens geboten wird. Wie schon aus der vorausgeschickten Beschreibung der Tabellen hervorgeht, ist auf ihnen die gesamte Zeit mit ihrem wichtigsten historischen Inhalt räumlich fixiert; jedes Jahrhundert, jedes Jahrzehnt u. s. w. hat auf den Tabellen seinen durch die zeitliche Aufeinanderfolge bestimmten Platz erhalten. Durch diese Gruppierung der Zeiträume und durch die Unterscheidung der gröfseren Epochen, wie der Jahrhunderte, mit Hülfe der Farbe ist ein in seinen Teilen klares und deutliches Bild hergestellt, auf dem der Schüler die gesamte historische Vergangenheit in ihren Hauptzügen mit einem Blick überschauen kann. Die bedeutungsvollsten Epochen fallen auf dem Gesamtbilde sofort durch die Masse des eingetragenen geschichtlichen Stoffes in die Augen; aufserdem ist durch Anwendung verschiedener Schriftarten dafür gesorgt, dafs die gleichzeitigen Ereignisse aus der Geschichte verschiedener Länder auch äufserlich sich von einander abheben. Die beziehungsweise gleichartige Schrift erleichtert es daher dem Schüler, die historische Entwickelung der wichtigsten Völker durch die einzelnen Jahrhunderte hindurch zu verfolgen. Werden nun diese Tabellen zur sichtbaren Grundlage des Geschichtsunterrichts gemacht, dann wird der Schüler auch das historische Bild, das sie vor seinen Augen entrollen, allmählich seinem Gedächtnisse einprägen; hat er aber erst das Bild mit seiner Einteilung sowohl wie mit seinem Inhalte

in sich aufgenommen, so hat er damit zugleich gewisse konkrete Stützpunkte für sein Gedächtnis bei der Bewältigung des chronologischen Materials gewonnen. Aus der Farbe der Kolumne, in die ein Ereignis eingetragen ist, kann er sofort auf das Jahrhundert schliefsen, dem es angehört, und aus der Stelle, wo es in der betreffenden Kolumne erscheint, ob oben oder in der Mitte oder unten, ob rechts oder links, auf das betreffende Jahrzehnt und das einzelne Jahr. Erinnert sich z. B. ein Schüler, dafs ein Ereignis wie die Schlacht von Pharsalus auf der ersten Tabelle im gelben Felde verzeichnet steht unter dem Querstrich, der die Kolumne in zwei Hälften teilt, rechts vom ersten vertikalen Strich, so weifs er damit zugleich, dafs die Schlacht dem letzten Jahrhundert vor Chr., und zwar der zweiten Hälfte, und in dieser dem zweiten Jahre, folglich dem Jahre 48 angehört. Oder, um noch ein anderes Beispiel anzuführen, erinnert sich ein Schüler, ein Ereignis wie das Konzil von Konstanz auf der zweiten Tabelle in der blauen Kolumne unter dem ersten, grofsen Querstrich in der vierten Spalte gelesen zu haben, so kann er daraus schliefsen, dafs das Konzil im fünfzehnten Jahrhundert und zwar im zweiten Jahrzehnt, und im vierten Jahr desselben, also 1414 stattgefunden hat. Mag auch für den ersten Augenblick das Schliefsen etwas kompliziert erscheinen, so wird sich der Schüler doch bald an den Gebrauch der Tabellen gewöhnen, und bei einiger Übung zuletzt, ohne dafs er noch nötig hat, die einzelnen Schlüsse zu vollziehen, sofort bestimmen können, welchem Jahr jede einzelne Stelle der Tabellen entspricht. Indem somit beim Gebrauch der Tabellen an Stelle des bisherigen mechanischen Auswendiglernens die lebendige Anschauung und der Anreiz des berechnenden Verstandes tritt, wird dem Schüler wesentlich die Gedächtnisarbeit beim Auswendiglernen der Zahlen erleichtert werden; zugleich werden die Tabellen in den unteren Klassen zur Belebung des Unterrichts beitragen, indem die Schüler viel Freude an den Schlüssen mit Hülfe des Orts- und Farbensinnes finden und mit Interesse die Stellen auf den Tabellen aufsuchen werden, auf denen die einzelnen im Unterrichte erwähnten Ereignisse nach ihrer Berechnung stehen müssen.

Als eine Ergänzung der für den Klassengebrauch bestimmten Wandtabellen ist die reduzierte Ausgabe dieser Tabellen anzusehen, die sich besonders für den häuslichen Gebrauch eignet. Diese kleinen Tabellen ermöglichen es dem Schüler, das historische Bild, welches er aus der Klasse von den grofsen Wandtabellen mitbringt, zu Hause wieder aufzufrischen und zu vervollständigen, und werden daher hauptsächlich zur Repetition und Befestigung des in der Klasse Gelernten dienen. Wenn nun schliefslich der Schüler während seines Schulbesuchs in der Klasse sowohl wie zu Hause diese Tabellen benutzt hat, so wird sich der Inhalt derselben vermöge der lokalen Erinnerung von der Karte her in

scharfen Umrissen als unverlierbares Besitztum seinem Geiste einprägen; die Tabellen mit ihrem Inhalt werden dadurch gewissermafsen das geistige Fachwerk seines historischen Wissens werden, mit dem sich alles das allmählich von selbst verweben wird, was er in späteren Jahren hinzulernt; auch wird gelegentlich bei ihrer Betrachtung vieles von dem wieder in seinem Gedächtnisse lebendig werden, was er über die auf denselben verzeichneten Ereignisse, über ihren Zusammenhang u. s. w. im früheren Unterricht aus dem Munde des Lehrers gehört hat.

Aus dem Gesagten geht die Zweckmäfsigkeit und psychologische Berechtigung des Riklischen chronographischen Systems hervor. Die Tabellen ermöglichen durch ihre technische Einrichtung eine Bethätigung des in der Jugend so lebendigen Orts- und Farbensinnes, erleichtern dadurch das Memorieren der Geschichtszahlen und tragen zugleich dazu bei, die erworbenen historischen Kenntnisse im Gedächtnisse des Schülers zu befestigen. Eine solche Erleichterung aber, wie sie die Tabellen auf dem umfangreichen Gebiete der Chronologie bieten, mufs besonders in unserer Zeit willkommen geheifsen werden, in der die Anforderungen, welche an die geistige Arbeitskraft der Schüler gestellt werden müssen, so bedeutend gewachsen sind.

In der Schweiz hat man nun bereits im historischen Unterricht einen Versuch mit dem Riklischen Systeme gemacht; dort hat eine Spezialtabelle für die Schweizergeschichte, welche auf denselben technischen Grundlagen beruht, wie die chronographischen Wandtabellen der Weltgeschichte, in vielen Schulen Eingang gefunden und sich wohl bewährt. Über die praktische Erprobung derselben sei es gestattet, das Urteil eines Oberlehrers in Wangen anzuführen, der sich in einer von ihm präsidierten Schulkreissynode etwa folgendermafsen äufserte: „Ein Versuch in unserer Bezirksschule hat die Vorzüglichkeit dieses Lehrmittels in überraschender Weise kund gethan. Nach kurzer Einführung in das Verständnis der Karte regte es sich freudig auf allen Bänken, auch die Entfernten lasen die grofsen Ziffern und Lettern des Druckstreifens, und es entspann sich ein edler Wetteifer im Auffinden der richtigen Zahl in der richtigen Bezeichnung und im Zeigen der Stellung eines gegebenen Namens oder Datums. Das nämlich mufs noch besonders hervorgehoben werden, dafs verschiedene Geistesübungen mit dieser Karte angestellt werden können, dafs sie also ja nicht etwa als zur Vermehrung des blofsen Gedächtniskrames mitwirkend angesehen werden darf. Die chronographischen Wandtabellen wecken reges Interesse des Schülers für die Geschichte; sie fördern die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse wie das logische Denken des Einzelnen und sind deshalb vorzügliche Hülfsmittel. Durch Anwendung der richtigen Methode wird der Hauptzweck — historische Daten, Personen und Ereignisse zum unverlierbaren Eigentum des Geistes zu machen — erreicht . . .

Dadurch aber wird auch in manchem Herzen Vaterlandsliebe und Nationalgefühl gestärkt, und wie unser Schweizerknabe freudestrahlend auf die Karte wies und ausrief: Hier mufs 1315, dort 1476 stehen, so wird der deutsche Knabe 1813 und 1870 finden und sie nie mehr vergessen."

Wir können uns diesem Urteil in den Hauptsachen nur anschliefsen und wünschen, dafs die Tabellen auch in den deutschen Schulen bald Eingang finden mögen. Ebenso dürfte die Anschaffung derselben auch für das Haus zu empfehlen sein, da die Tabellen abgesehen von ihrer praktischen Bedeutung für den Unterricht auch ein übersichtliches Sammelwerk repräsentieren, auf dem jeder Gebildete sich leicht über historische Ereignisse belehren und in der Chronologie schnell orientieren kann.

Posen. Krämer.

---

B. Kozenn, Leitfaden der Geographie für die Mittelschulen der östreichisch-ungarischen Monarchie, neu bearbeitet von Dr. Konrad Jarz. 3 Teile. Wien, Eduard Hölzel, 1881 und 1882. I. Teil: Allgemeine Grundzüge für den ersten geographischen Unterricht. 8. VI u. 114 S. 1 M. II. Teil: Spezielle Geographie. 8. IV u. 271 S. 2,60 M. III. Teil: Geographie und Statistik der östr.-ungar. Monarchie. (Mit einem geschichtlichen Abrifs.) 8. IV u. 174 S. 1,60 M.

Der äufsere Umfang dieser drei Bücher ist ein für Leitfäden so ungewöhnlicher, dafs dadurch, wenn auch dem weiten Druck und den grofsen Lettern etwas zu gute gerechnet werden mufs, von vornherein der Argwohn erweckt wird, ob hier nicht einmal wieder des Guten zu viel geschehen oder der Geographie zu viel aufgebürdet worden ist. Ein genauerer Einblick überzeugt uns davon, dafs diese Befürchtung in der That in einigen Beziehungen begründet war. Zwar enthalten z. B. die drei Teile der v. Seydlitzschen „Schulgeographie" zusammen noch weit mehr an Stoff, indessen der zweite Teil ist nur ein Auszug aus dem gröfsten dritten und der I. und kleinste wieder ein solcher aus dem zweiten, sie sehen sich also ähnlich wie Karten mit stufenweis verkleinertem Mafsstabe. Zudem erstreckt sich die praktische Benutzung in den Händen der Schüler an Gymnasien wenigstens seltener über den II. Teil (Ausgabe B) hinaus. Dagegen ist der I. Teil des vorliegenden Leitfadens für die unterste Klasse der östreich-ungarischen Mittelschulen, der II. für die beiden folgenden, der III. zum Gebrauch der viertletzten bestimmt, also für Klassen, die etwa der Sexta bis Tertia unserer Gymnasien entsprechen würden.

Der III. Teil bildet einen völlig selbständigen Abschnitt, aber auch in den beiden ersten sind Behandlungsweise und Einteilung des Stoffes durchaus verschieden. Während nämlich der II. unter dem Titel „spezielle Geographie" das enthält, was man bei uns

wohl Länderkunde nennt im Gegensatz zur allgemeinen Erdkunde, bietet der I. ein etwas überraschendes Bild. Es finden sich da erstens wie billig die nötigen Vorkenntnisse, darauf die topische Geographie sämtlicher Erdteile, dann aber behandelt Kozenn (oder Jarz) auf 24 Seiten mehrere Kapitel der allgemeinen Erdkunde, den Schlufs endlich bildet die politische Geographie. Diese Anordnung rührt davon her, dafs der Verfasser unter den Begriff „allgemeine Erdkunde" aufser den Gegenständen, die man ihr überall zuteilt, auch noch die ganze topische Geographie subsummiert, wie er selbst auf S. 1 ausdrücklich sagt. Uns scheint aber doch, dafs ein solches Verfahren geeignet ist Verwirrung zu stiften; denn so gewifs die Schicksale der thüringischen Herzogtümer der deutschen Geschichte und nicht der Anthropologie angehören, ebenso gewifs ist die Beschreibung des Thüringerwaldes an sich ein Gegenstand der Länder- oder speziellen Länderkunde, nicht der allgemeinen Erdkunde. Leider fehlt uns zwar noch eine streng wissenschaftliche Definition der eben genannten Begriffe, aber man kann sich einstweilen mit dem klaren Wortsinn von „allgemein" und „Erde" auf der einen und „Länderkunde" auf der andern Seite helfen, und danach gehören dem ersteren Teile die geographischen Objekte nur insoweit an, als sie unter einander verglichen und zur Demonstration oder zur Ableitung allgemeiner Gesetze verwandt werden sollen, niemals aber ein Flufs oder ein Gebirge an sich, wenn es sich einfach um die Beschreibung des Landes oder (auf unterer Stufe) Erdteils handelt, wo sich beide befinden. Der Verfasser aber glaubt sich schon in der allgemeinen Erdkunde zu befinden, während er noch die Topik behandelt, und bringt dann, allerdings nach seinem Schema folgerichtig, als ergänzende Unterabteilung auf S. 65—87 das, was wirklich mit dem ersteren Namen bezeichnet werden darf. Nun aber haben sich Autoritäten in der Methodik des Unterrichts oft genug dahin ausgesprochen, dafs solche Sachen niemals in den Anfangsunterricht verlegt werden dürfen, sondern in die oberen Klassen gehören, wo allein das Verständnis dafür und die nötige Grundlage der topischen Kenntnisse vorhanden sein können. Was man von diesen Dingen durchaus bringen zu müssen meint, sollte in elementarer Weise unter dem Kapitel der notwendigen Vorbegriffe erledigt werden. Zwar ist zuzugeben, dafs hier mehrere Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde recht klar dargelegt sind, sehr hübsch sind z. B. die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Kontinente in horizontaler Gestalt entwickelt, aber wir müssen es doch für recht bedenklich halten, auf dieser Stufe die physischen Zonen, Monsune, Antipassate u. s. w. zu bringen. Ohne eine eingehende ursachliche Entwickelung, die jedoch in der Anfangsklasse nicht begriffen werden kann, müssen diese klimatologischen Namen ein unnützer Ballast bleiben. Wird man einem geographischen Neo-

phyten begreiflich machen können, was auf S. 68 von Amerika gesagt wird: dessen Völker durch Winde und Meeresströmungen hierher geführt wurden, um sich den Samen für ihre geistige und materielle Entwickelung zu holen? Dafs der Verf. die politische Geographie erst nach dem Aufbau des ganzen topischen Gerüstes in einem besonderen Abschnitt giebt, scheint uns für diese Stufe sehr vorteilhaft zu sein, denn es ist richtig, dafs erst das Land und dann die Leute, sowie das, was sie geschaffen haben, vorgeführt werden, und dies Verfahren ist sicherlich ratsamer als das andere, welches dem Anfänger natürliche und politische Grenzen gleich von vornherein neben und durch einander auftischt. Für die Schüler der zweiten Lehrstufe, welchen man ein besseres Auffassungsvermögen zutrauen darf, wird es hingegen angemessener sein, wenn Topika und Politika, nicht der gesamten Erdteile, sondern der einzelnen Länder, insofern mit einander verschmolzen werden, dafs, nach Voraufschickung der allgemeinen Gesichtspunkte, auf dem topischen Gebietsabschnitt der Staat dargestellt wird, der sich innerhalb dieser natürlichen Grenzen entwickelt, oder — in gewissen Fällen wider die Natur — sich einen Teil dieses Gebietes angeeignet hat. So ist z. B. Kirchhoff in seiner „Schulgeographie" vorgegangen. Ebenso der Verf. des vorliegenden Buches in dem II. Teile, konsequent freilich nur bei Afrika und Asien und einigen Teilen Europas, so besonders bei Östreich-Ungarn. Bei mehreren Gebieten Amerikas und Mitteleuropas sind jedoch Topik und politische Entwickelung wieder getrennt worden, ohne dafs man sieht, warum.

Im I. Teile ist der Verfasser mit Erfolg bemüht gewesen, den Lernstoff zu vermindern, Zahlen und Namen mit vorsichtiger Auswahl zu geben. Wenn so unbedeutende Seeen wie der Ossiacher und Millstätter, die in der speziellen Heimatskunde eine Erwähnung verdienen, dennoch dort aufgeführt werden, so ist das nur eine Ausnahme, andere Ausstellungen an dem Texte aber dürfen bei einer neuen Auflage Berücksichtigung verlangen. Die Terminologie ist mit Recht durch den Ausdruck „Randmeere" vermehrt worden, aber S. 25 wäre der Zusatz nötig gewesen, dafs der grofse Ocean die Merkmale dieser Randmeere nicht überall, sondern nur an seinen nordwestlichen Gestaden trägt, nach Osten hin aber sich so ungegliedert abschliefst wie der Atlantische nach Afrika zu. Worauf gründet sich die Einteilung, nach der Tiefebenen Bodenerhebungen seien bis zur Höhe von 400 Metern, Vorberge bis 650, Mittelgebirge von 650—2600 Metern? Indem der Verf. die Maximalgrenze der Tiefebenen so hoch ansetzt, ist er z. B. genötigt, auch Aragonien zu ihnen zu rechnen, das in seiner oberen Hälfte ca. 500 m Durchschnittshöhe hat, bei Zaragoza noch fast 200 m erreicht und erst beim Einflufs des Segre in den Ebro sich zu etwa 50 m senkt; dafs Strand- und Küstendünen nicht

einförmige Hügelreihen sind, wird jeder wissen, der sie gesehen hat. J. G. Kohl (nordwestdeutsche Skizzen) findet sogar in ihnen den wunderbaren Formenreichtum des Hochgebirges in kleinerem Mafsstabe wieder. Ebensowenig kann die Erklärung der Moore auf S. 37 befriedigen. Sie tragen durchaus nicht alle eine Grasdecke, die unter jedem Tritte schwankt und einzusinken droht; dies ist nur bei den Grönlandsmooren der Fall, und schon der Moorrauch, der uns im Frühjahr belästigt, beweifst, dafs die Oberfläche des Hochmoors ganz anders beschaffen ist. Statt der Einteilung der Seeen nach der Art ihrer Zuflüsse oder Abflüsse (S. 41) hätte leicht eine andere auf wissenschaftlicher Grundlage sich stützende gegeben werden können. Die Mündungen des Hoángho und des Yángtse-kiang sind auch in früherer Zeit niemals vereinigt (S. 55), sondern nur benachbart gewesen; und dafs man nicht so ohne weiteres sagen kann, das Innere von Australien sei eine grofse Wüste, ist u. a. durch die Reiseberichte in Petermanns Mitteilungen längst dargethan worden. Auch wird sich nicht aufrecht erhalten lassen, „dafs die natürliche Scheidelinie zwischen dem höheren Südafrika und der tieferen nördlichen Stufe im allgemeinen durch den Unterlauf des Nigir bis zur Mündung des Binuë, den Binuë, den Schari und den Bahar el Arab gebildet werde", schon deshalb nicht, weil die beiden letztgenannten Flüsse den Tiefsudan durchschneiden, nicht begrenzen. Den Städten Hamburg und Bremen endlich würde es namentlich bei den jetzigen Zeitläuften sehr angenehm sein, wenn sie wirklich, wie auf S. 101 zu lesen steht, an der Mündung der Elbe bez. der Weser lägen. — Die 30 in den Text eingefügten Holzschnitte erfüllen vollkommen ihren Zweck, geradezu vortrefflich sind zu nennen die drei, welche die Einwirkung von Sonne und Mond auf Flut und Ebbe darstellen. Kurz, im ganzen kann dieser Teil als ein recht brauchbarer Leitfaden bezeichnet werden.

Weniger wird sich das von dem II. Teile sagen lassen, der vor allem an einer überreichen Massenhaftigkeit des Stoffes leidet. Nur einige Beispiele dafür: Die politische Einteilung Ostindiens umfafst 3½ S., allein die Orographie des chinesischen Reichs 7½, die der Alpen ohne Berücksichtigung der Flüsse reichlich 11 S., und wenn auch einem Leitfaden das Recht zugestanden werden mufs, den heimischen Staat des Schülers eingehender zu behandeln, so wird das Recht in diesem Buche, das doch keine spezielle Heimatskunde enthalten soll, übertrieben ausgenutzt, wenn auf S. 155 und 156 nicht weniger als 47 Nebenflüsse der Donau auf östreich-ungarischem Gebiete namentlich aufgezählt werden! Das heifst das Gedächtnis des Schülers mit Daten und Namen ersticken, auch ist es nicht wohlgethan, dem Lehrer die Auswahl zu überlassen. Die meisten der ziemlich zahlreichen Kartenskizzen gehören der von zuständiger Seite so oft getadelten

Art an, die aus den Leitfäden verwiesen werden sollten. Sie deuten entweder dasselbe, was aus jeder guten Karte ohne Schwierigkeit herauszulesen ist, durch entsprechende aber viel weniger instruktive schwarze Linien an, oder sie verwirren geradezu durch die Masse dieser schwarzen Striche, können also in beiden Fällen weder dem Lehrer noch dem Schüler dienlich sein. Zu der ersten Art gehören z. B. die auf S. 48, 105, 124 und 147 zu findenden Skizzen, zu der letztern die Karte der Alpen (S. 137), deren Benutzung den Augen schädlich sein dürfte. Auf derjenigen der pyrenäischen Halbinsel ist das Gebirge von Nord-Valencia unvollständig gelassen. Die technische Ausführung dieser Skizzen steht nicht auf der Höhe der in der letzten Bearbeitung (XIX) der „kleinen Schulgeographie" von Seydlitz gelieferten, welche auch von Gegnern solcher Darstellungen als wesentlich verbessert bezeichnet werden müssen. Aber auch in dem vorliegenden Teile sind Darstellungen zu finden, die man wünschen wird erhalten zu sehen, so die von Nord- und Südamerika wegen der lehrreichen Einfügung der Isothermen, dann die von Mittelafrika, welche das oft noch lückenhafte Bild mancher Schulkarten ergänzt.

Mit der Art und Weise, wie der Verf. die Klimatologie behandelt, können wir uns nicht einverstanden erklären. Zwar ist das Klima überall berücksichtigt, manchmal z. B. bei Nordamerika sogar in ausgedehnten Abschnitten, aber auch hier wieder ohne ursächliche Entwickelung. Dadurch erfährt der Schüler zwar, wo regenreiche mit dürren Breiten abwechseln, wo Flächen, die von Nordostwind bestrichen werden, an solche stofsen, die unter dem Nordwest liegen, aber warum dem so ist, mufs ihm unverständlich bleiben. Wir meinen, dafs man allerdings sehr vorsichtig in solchen Entwicklungen sein mufs, aber dafs sich auch schon auf dieser Stufe ein Unterrichtsstoff bieten läfst, der sich über die unfruchtbare Empirik erhebt, hat Kirchhoff in seiner „Schulgeographie" praktisch dargethan. Auf S. 127 bekommen die Bildungsverhältnisse Frankreichs das Zeugnis (und an andern Stellen finden sich ähnliche), dafs sie im allgemeinen befriedigend seien. So sehr diese vorsichtige Censierung dem Gedankenkreise des Schülers angepafst ist, so möchte es doch, falls man überhaupt etwas über solche Verhältnisse sagen zu müssen meint, ersprieſslicher sein, etwa die Zahl der Analphabeten zu nennen und sie mit der für das deutsche Reich gefundenen in Vergleichung zu bringen oder die Zahl der Briefe pro Kopf oder Ähnliches. Unter die Rubrik der lapsus calami wird zu rechen sein, dafs auf S. 16 geschrieben steht: Judäa werde auch Peräa genannt, wenn der Verf. Madagascar von einem Könige statt von einer Königin regiert werden läfst, wenn Rumänien S. 110 als Wahlmonarchie auftritt und wenn S. 21 die Insel Sansibar noch unter der Herrschaft des Imam von Maskat figuriert, während im I. Teil das bestehende politische Verhältnis richtig angegeben war. Aber

geradezu Verdrufs mufs es erregen, wenn die längst in aller Form für tot erklärten uralisch-baltischen und „uralisch-karpathischen“ Höhenzüge hier wieder ins Leben zurückgerufen werden. Die Benennung der indischen Gebirge „Ghats“ bedeutet nicht Gasse oder Pafs, sondern „Treppen“. Nebenbei sei erwähnt, dafs Hohenzollern irrtümlich als selbständige Provinz aufgeführt und ebenso das Königreich Sachsen in Regierungsbezirke eingeteilt wird. Bei der Beschreibung des Nilstroms fehlt auffallender Weise jegliche Andeutung über Ursache und Verlauf seiner periodischen Überschwemmungen, und unter den Metallen, die im Gebiete des deutschen Reichs gewonnen werden, ist gerade dasjenige ausgelassen, in dessen Ausbeute dieses Land die zweite Stufe auf der ganzen Erde erreicht, nämlich das Kupfer.

Der III. Teil erfreut sich des Vermerks auf dem Tittelblatte: Approbiert mit Erlafs des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht usw., womit diese hohe Behörde bis zu einem gewissen Grade die Garantie übernimmt für die Verläfslichkeit des Stoffes und die Brauchbarkeit des Buches für die ihr unterstellten Schulen. Da eine solche Heimatskunde eine mehr interne Angelegenheit ist, so kann man sich hieran um so eher genügen lassen, als der Stoff in der That nirgends irgendwie erhebliche Mängel oder Unrichtigkeiten erkennen läfst. Die erste Abteilung umfafst auf 65 Seiten eine eingehende Territorial- und Reichsgeschichte bis Maximilian I., von diesem bis 1866 eine Tabelle der wichtigsten Daten, dazu umfangreiche Stammtafeln. Dafs in dem dann folgenden geographischen Abschnitt so aufserordentlich tief in das kleinste Detail der einzelnen Landschaften eingegangen wird, ist in diesem Falle gewifs nicht zu tadeln, da das Gebotene nicht etwa als obligatorischer Lernstoff für die ganze Monarchie aufzufassen ist, sondern dem Unterricht bei der speziellen Behandlung des den Schüler zunächst angehenden Landesteils das nötige Material liefern soll, so dafs hier nach den Worten des Verf.s „der unmittelbare Lehrer selbst eine Sichtung des Stoffs vorzunehmen hat“. Die „Statistik“ hat die verschiedensten Zweige des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens berücksichtigt, so behandelt das Kapitel „Physische Kultur“ die Landwirtschaft und ihre Nebenbeschäftigungen, Bergbau, Gewerbe, Industrie, Handel und Verkehr, das Kapitel „Geistige Kultur“ liefert eine Übersicht der Schulen und konfessionellen Organe. Weiter sind die wichtigsten Staatsgrundgesetze, Verwaltung, Volksvertretung und Kompetenzgebiete der Ministerien in knappen und übersichtlichen Abschnitten erörtert — lauter Dinge, in betreff deren bei uns zu Hause die angehenden Staatsbürger in der idealsten Unwissenheit gehalten zu werden pflegen. Trotz der mancherlei guten Seiten dieses III. Teiles würden wir doch den historisch-geographischen Teil desselben anders bearbeitet wünschen. Wenn irgendwo, so wäre hier eine innige Verquickung der Geschichte

und der Geographie bei den einzelnen Landesteilen, besonders eine enge Vereinigung der Topik mit der politischen Einteilung, sodann etymologische Erklärung der den verschiedensten Sprachgebieten der Monarchie angehörigen geographischen Namen angebracht gewesen. Jedenfalls hätten Gebirge und Flüsse in diesem Falle nicht gesondert behandelt werden sollen.

Norden. E. Oehlmann.

---

1) Coordes, Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projektion. Kassel 1882. Preis 1,5 Mk.

Der Verf. wollte nicht für solche sorgen, die tiefer in die Lehre von der Kartenprojektion einzudringen und zu selbständigen Kartenentwürfen sich vorzubereiten beabsichtigen, sondern er widmete sein Büchlein solchen, welche nur verstehen wollen, wie irgend eine Landkarte je nach ihrer Entwurfsweise zu verstehen ist, d. h. auf welchem Wege dieselbe das reinweg Unmögliche, nämlich sphärische Flächen als ebene darzustellen, kunstvoll doch einigermafsen ermöglicht.

Mit Hilfe von ganz vorzüglichen eingedruckten Holzschnitten führt der Verf. den Laien (und als solchen denkt er sich ganz besonders den „angehenden Lehrer der Geographie") ohne Voraussetzung weiterer mathematischer Kenntnisse als der ganz elementaren durchaus klar und, soweit es der besagte Zweck fordert, auch gründlich in alle die Projektionen ein, welche im gewöhnlichen Schulatlas vorzukommen pflegen. Somit ist die Schrift für die Erstlingsstudien über Projektionslehre zu empfehlen: wer letztere eingehender treiben will, greift am besten zu Gretschels Lehrbuch der Landkartenprojektionen (Weimar 1873).

2) Vincenz von Haardt, Wandkarte der Alpen. Wien, Ed. Hölzels Verlag. 1882.

Dieses prachtvolle Kartengemälde der gesamten europäischen Alpen kommt einem lange unbefriedigt gebliebenen Wunsche der Lehrerwelt zumal unseres deutschen Vaterlands in einer des grofsartigen Gegenstandes würdigen Weise nach.

Ein mächtiges Rechteck (von Regensburgs Breite bis zu der der hyerischen Inseln, von der französischen Rhone im W. bis nach Belgrad im O.) stellt nicht allein die schöne Füllhorngestalt der Alpen in dem ansehnlichen Mafsstab von 1 : 600 000 dar, sondern zugleich die voralpine diesseitige Hochfläche und die Anschlufsteile der mit den Alpen in nächstem Zusammenhang stehenden Gebirge der Apenninen, der Karpaten und des dinarischen Systems. Das uns allen so liebe Sydowsche Terrain-Kolorit (Braun, Grün, Lichtblau) ist mit Vermeidung des unschönen Farblos für die Hochflächen benutzt zu einer ebenso farbenharmoni-

schen und eindrucksvoll auch noch in weitere Entfernung wirkenden als wissenschaftlich exakten Abschilderung.

Den verbrauchten Reklame-Ausdruck „unentbehrlich für jedermann" mufs man ohne jede niedrige Reklame-Absicht jedenfalls in der Abwandlung auf dieses bedeutende Werk anwenden: kaum entbehrlich für eine Schule, die etwas auf gründlichen Unterricht in deutscher Landeskunde hält.

Die Schul-Ausgabe wird geliefert (aufgespannt und an Stäben) für 38 Mk. mit Namensaufdruck, für 34 Mk. ohne diesen.

3) Letosckek, Tableau der wichtigsten meteorologisch-geographischen Verhältnisse. Wien, Verlag von A. Pichler. 1882. Preis 7 Mk., mit Leinwandstreifen in Mappe 8 Mk., auf Leinwand mit Stäben 13 Mk.

Nur unter zweierlei ist zu wählen für höhere Schulen, welche berufen sind in die Wissenschaft einzuführen und nicht auf dem Standpunkte der Dorfschule in irgend welcher Disziplin zu verharren: entweder den geographischen Unterricht abzuschaffen oder ihn wissenschaftlich zu betreiben.

Je mehr man den unnützen Ballast unzusammenhängender und schon deshalb von keinem Schüler zu behaltender politisch-statistischer Memoranda über Bord wirft, die unentbehrliche topische Grundlage auf dem zugleich kürzesten und erfolgreichsten Wege freihändiger Kartenentwürfe herstellt, — um so mehr schafft man Raum, um selbst bei der der Geographie gewohnheitsmäfsig eingeräumten äufserst beschränkten Stundenzahl auf ganz fafsliche Weise in das Verständnis desjenigen einzuführen, was jeder Gebildete von der wissenschaftlichen Erdkunde wissen mufs.

Für den ersten Teil der Erdkunde in diesem Sinne, den wir jetzt die allgemeine Erdkunde zu nennen pflegen, fehlt es noch gar sehr an dem nötigen Wandkarten-Material. Für den klimatologischen Abschnitt versucht das oben genannte Blatt durch vier Ovaldarstellungen der ganzen Erde und einige kleinere Nebenansichten Abhilfe zu schaffen. Mit breiten schwarzen Streifen, die im weitesten Abstand noch erkennbar sind, sehen wir Isothermen des Jahres (nebst den Meeresströmungen), des Januar und des Juli (nebst Luftdruck und Windrichtung) dargestellt, ferner die Hauptniederschlagsgebiete, in kleinerem Mafsstabe die Doveschen Isanomalen für die beiden Kontrastmonate und Verwandtes.

Für die oberen Klassen wird man dieses Hilfsmittel recht willkommen heifsen dürfen, obwohl man statt auf einem einzigen Blatt auf deren mehreren und dann in gröfserem Mafsstab jene Verhältnisse vorgeführt wünschte. Sehr zweckmäfsig erscheint unter anderem die weifs in schwarz gegebene Probe einer synoptischen Wetterkarte; jedoch nur aus gröfserer Nähe ist diese Lückenausfüllung zwischen den Hauptkarten gut zu benutzen.

Kein Geringerer als Julius Hann hat die wissenschaftliche Zuverlässigkeit dieses Tableaus bezeugt. In Einzelheiten wird freilich immer noch zu berichtigen bleiben; z. B. wissen wir jetzt, dafs die oceanischen Passatstreifen keineswegs völlig „regenlos" sind, und die nordafrikanischen Tropenregen sind wohl nur durch Druckversehen zu „Monsunregen" geworden.

4) Ferd. Hirts Geographische Bildertafeln. 2. Teil: Typische Landschaften. Breslau, Verlag von F. Hirt. 1882.

Dem ersten Teil dieses Bilderatlas, welcher Darstellungen zur allgemeinen Erdkunde enthält, folgt der vorliegende zweite (und Schlufs-) Teil mit Veranschaulichung charakteristischer Landschaften für die Bedürfnisse der Länderkunde.

Die Zweckmäfsigkeit des ganzen Unternehmens sowie die technisch ausgezeichnete Herstellung der Holzschnittbilder, wie wir sie schon beim Erscheinen der früheren Hälfte in dieser Zeitschrift rühmend hervorzuheben hatten, macht auch den Wert dieser zweiten Hälfte aus. Auf 28 Tafeln werden uns nicht weniger als 172 Landschaftsbilder vorgeführt, welche Natur- und Völkerleben aller Erdräume trefflich vergegenwärtigen.

Dieses Werk hat nur einen etwa ebenbürtigen Vorläufer: Ferd. v. Hochstetters „Geologische Bilder der Vorwelt und der Jetztwelt" (Efslingen 1873). Dieser von einem so hervorragenden Gelehrten veranstaltete Bilderatlas ist wenig in unseren Lehrerkreisen bekannt geworden; liefs er doch durch seinen Titel kaum ahnen, dafs er einige sehr gute und zwar in Farbendruck hergestellte Landschaftsbilder für fast alle Erdteile enthält (aufser Idealbildern der Pflanzen- und Tierwelt früherer Erdperioden). Kann auch nicht geleugnet werden, dafs die beträchtlichere Gröfse und die Farbenenergie einen Vorzug des Hochstetterschen vor dem Hirtschen Landschaftenatlas bildet, so wäre doch die in letzterem dargebotene Fülle der Landschaftsansichten in jenem Mafsstab und zwar in Farbendruck nur zu sehr viel höherem Preis oder nur in bedenklicher Bilderbogenähnlichkeit des Kolorits (wovon schon einige der Hochstetterschen Bilder nicht ganz frei sind) herzustellen gewesen. So aber haben wir alles, was der Schulunterricht nur verlangen kann zum Zweck der klareren und eindrucksvolleren Wirkung des schildernden Lehrerworts, sauber und nett für wohl kaum über 3—4 Mark!

Fernwirkung kann man natürlich von solchen Bildern nicht verlangen; wenn aber schon Schneiders „Typen-Atlas" mit blofsen Miniaturbildern ethnologischen und naturhistorischen Inhalts sich so viele Freunde unter den Geographielehrern erworben hat, so ist sicher zu erwarten, dafs Hirts in Wahrheit geographischer Bilderatlas sich bald einer noch viel allgemeineren Beliebtheit zu erfreuen haben wird, wie er solche in vollem Mafse verdient.

Halle. Kirchhoff.

1) J. G. Wallentin, k. k. Professor am Obergymnasium im IX. Bezirke Wiens u. s. w., Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Anstalten, nebst einem Anhange, die Elemente der mathematischen Geographie und Astronomie enthaltend. Ausgabe für Gymnasien. Mit 242 in den Text gedruckten Holzschnitten. Wien, Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1881. III und 299 S. 8. Pr. 1 Fl. 30 Kr.

Im Vorwort sagt der Verfasser, er habe bei Bearbeitung des Buches sich streng an die Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich (Wien 1879) gehalten, die rein induktive Methode sei streng durchgeführt. Das Ganze sieht aus wie ein von einem erfahrenen Schulmanne abgefafster Auszug aus einem vollständigeren Werke, in dem nur das Notwendigste und Elementarste Aufnahme gefunden hat, der aber besondere Vorzüge vor andern neueren Handbüchern weiter nicht besitzt. Das Buch weicht weder in der Einteilung, noch in der Behandlung von dem Gewöhnlichen ab.

Die Einleitung (Seite 1—40) behandelt: 1) die sogenannten allgemeinen Eigenschaften der Körper (bei der Ausdehnung wird sogleich die Konstruktion des gewöhnlichen Quecksilberthermometers durchgenommen, obgleich die Lehre von der Wärme der Einleitung unmittelbar folgt); 2) Die Schwerkraft und ihre Wirkung; 3) Die Molekülarkräfte und ihre Wirkung (dabei hätte Seite 16 wohl die Behauptung: „manche Körper kommen nur in zwei Aggregatzuständen vor, u. s. w." dadurch modifiziert werden sollen, dafs gesagt wäre: „manche Körper kommen, soviel wir bis jetzt wissen, u. s. w." (Das Jod z. B., von dem gesagt wird, es käme nur fest und luftförmig vor, schmilzt bei 107 Grad C. und siedet etwa bei 200 Grad); 4) Grundlehren der Chemie und die wichtigsten Elemente und ihre Verbindungen. Die Lehre von der Wärme wird Seite 40—59 in der gewöhnlichen Einteilung behandelt und, da die Optik erst folgt, auf etwas über einer Seite (S. 174) in einem Nachtrage über Reflexion, Brechung und Durchlassung beendigt. In der Mechanik (S. 59—128) werden die Gesetze des freien Falles nur mit Hülfe der Atwoodschen Fallmaschine bewiesen; die Versuche dürften wegen der vernachlässigten Reibung, besonders wenn man (S. 66) noch unnötiger Weise Schälchen anwendet und deren Gewicht nicht berücksichtigt, kaum richtige Resultate geben. — Nachdem das Gesetz des Parallelogramms der Kräfte mit Hülfe der Diagonal-Maschine bewiesen und das Wesentliche vom Schwerpunkt gesagt ist, werden von Maschinen Hebel, Rolle, Flaschenzüge, Wellrad, schiefe Ebene, Keil und Schraube behandelt. In dem Kapitel über Zerlegung und Zusammensetzung von Bewegungen werden die Gesetze der Wurf- und Centralbewegungen erläutert, die Schüler wegen der Kegelschnitte auf die Konstruktion verwiesen; eine Definition der Kegelschnitte ist nicht gegeben. Endlich werden die Centrifugalmaschine und mit ihrer Hülfe die Gesetze der Fliehkraft er-

läutert. Nachdem der Begriff der Energie auseinander gesetzt, werden auf sechs Seiten die Gesetze des Pendels, des Stofses und die Bewegungshindernisse absolviert. — Hydro- und Aero-Mechanik geben die Hauptgesetze und Maschinen in der üblichen Anordnung, wobei auch das Aneroidbarometer wegen seiner immer zunehmenden Verbreitung kurz hätte erwähnt werden können; dort werden auch auf wenig über einer Seite die Dampfmaschinen behandelt.

Lehre vom Schall und Licht (S. 128—175) enthalten in der üblichen Ordnung die wichtigsten Gefolge und Apparate, ebenso die Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität (S. 175—214); nur vermissen wir in letzterer die Influenzmaschine, die wegen der bedeutenden Menge von Elektrizität, die sie im Vergleich zu den älteren Maschinen liefert, in keinem physikalischen Kabinette fehlen sollte. Die Grundlehren der Astronomie und mathematischen Geographie (S. 214—229) erklären in den Grundbegriffen: Horizont, Zenit, Nadir, Weltaxe, Nord- Süd- Ost- und West-Punkt, Tag- und Nachtbogen, die verschiedenen Arten der Himmelskörper, Gestalt, Rotation und Einteilung der Erde, Geographische Länge und Breite und die scheinbare Bewegung der Sonne, ziehen aus der doppelten Bewegung der Erde um ihre Axe und die Sonne die Folgerungen, sie durch Figuren erläuternd, handeln endlich noch vom Monde und im letzten Paragraphen von Ebbe und Flut. — Für deutsche Gymnasium, die nur in den oberen Klassen Physik lehren, ist das Buch zu elementar, während es sich für Schulen, die wir in Preufsen Mittelschulen nennen, eher eignen würde.

2) E. Pillz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Zweite Auflage der 200 Aufgaben und Fragen der Stoyschen Erziehungsanstalt. Weimar bei Herman Böhlau 1882. 61 S. 8. Pr. 45 Pf.

3) E. Pillz, Über Naturbeobachtung des Schülers, Beitrag zur Methodik des Unterrichts in Heimats- und Naturkunde. Begleitschrift zu den 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers. Mit einer lithographierten Tafel. Weimar bei Herm. Böhlau 1882. 54 S. 8. Pr. 60 Pf.

Die 80 ersten Aufgaben und Fragen aus der sogenannten mathematischen Geographie knüpfen an das, was der Schüler selbst sehen und beobachten kann, in geschickter Weise an und sind für einen elementaren Unterricht auch wohl umfangreich genug. Vielleicht wäre es zweckmäfsig gewesen, in Abteilung 9 den Unterschied zwischen selbstleuchtenden und dunklen Körpern, also auch zwischen Mondfinsternis, als einer wirklichen, und Sonnenfinsternis, als einer sogenannten Verfinsterung, hervorzuheben, ein Unterschied, der in No. 75 angedeutet wird. In dem Abschnitte von der Luft wären einige Ergänzungen sehr wünschenswert gewesen. Während auf Naturlehre nur 100 Fragen kommen,

sind der Naturbeschreibung über 500 gewidmet. Das Thermometer wird als ein unentbehrlicher Apparat behandelt, ohne dafs die Ausdehnung der Körper durch die Wärme, die sich doch so leicht anschaulich machen läfst, hervorgehoben wird. Ferner könnten (beim Gewitter) mit Hülfe eines Elektrophors und einer Leidner Flasche die Hauptgesetze der Elektrizität, so wie mit Hülfe eines Magneten (beim Kompafs) die Hauptgesetze des Magnetismus abgeleitet werden. Selbst der Druck der Luft (Barometer) läfst sich ja durch das bekannte Experiment mit dem Glase Wasser, das man mit einem Papiere bedeckt und umkehrt, anschaulich machen. Einzelne Fragen (z. B. 139) sind wohl zu unbestimmt gestellt, andere (z. B. 72) für den Anfang sehr schwierig.

Mangel an echtem Sinne für Natur bei der Jugend, sagt der Verfasser in der zweiten Schrift, müssen wir auch jetzt noch wie früher beklagen. Den Grund sucht er darin, dafs in den meisten Schulen Leistungen das Losungswort sind, dafs zu wenig beobachtet, der Unterricht zu wenig an das schon erlangte Wissen des Schülers angeknüpft, sein Interesse also nicht erregt werde. Fruchtbar, meint er, kann der Unterricht in der Naturkunde nur werden, wenn der Schüler selbstfreudig und ausharrend die Dinge in der Natur anschaut und die Erscheinung beobachtet. Dann bezieht sich der Verf. auf die 200 Aufgaben von K. V. Stoy (Jena 1860, im Selbstverlage der Stoyschen Erziehungsanstalt), von denen er einige als zu schwierig gestrichen, andre geändert, die er aber wesentlich vermehrt hat. Als Hülfsmittel zum Unterrichte werden empfohlen: ein Schulgarten, Exkursionen, das Thermometer, der Regenmesser, ein graduierter Standcylinder, Kompafs, Wasserwage, ein Neigungsmesser, Sternrohr, Schattenmesser, Mefsband und Senkblei. Hierzu würde Ref. noch hinzufügen: Elektrophor, Leidner Flasche und einen Magneten, Apparate, die sich der Lehrer selbst ohne grofse Kosten anfertigen kann, und womöglich ein Barometer.

Charlottenburg. E. Blümel.

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Vierte Wanderversammlung der Lehrer an den Gymnasien und Realschulen Nordalbingiens am 2. und 3. Juni 1882 zu Plön.*

Gemäfs der in der vorjährigen Versammlung zu Hamburg (s. diese Ztschr. 1881 S. 763) getroffenen Bestimmung war die Versammlung in diesem Jahre in Plön zusammengetreten. Es hatten sich zu derselben etwa 50 Mitglieder eingefunden aus fast sämtlichen Gymnasien Nordalbingiens, aufserdem war die Kieler Hochschule durch die Herren Geheim-Rat Prof. Dr Forchhammer und Prof. Dr. Förster vertreten.

Nachdem sich die Mitglieder begrüfst hatten, traten sie um 11 Uhr in der Aula des Plöner Gymnasiums zusammen, woselbst der Direktor dieser Anstalt, Herr Prof. Dr. Heimreich, die Gekommenen willkommen hiefs. Nach rascher Erledigung einiger geschäftlicher Mitteilungen, aus denen hervorzuheben ist, dafs das Fehlen eines pädagogischen Themas auf dem diesjährigen Programm kein beabsichtigtes ist, sondern dadurch herbeigeführt wurde, dafs derjenige Herr, der die Aufstellung und Vertretung pädagogischer Thesen übernommen, schliefslich hiervon Abstand genommen hatte, wurde zu dem ersten Gegenstande der Tagesordnung geschritten, indem Herr Prof. Dr. Richard Förster aus Kiel einen Vortrag hielt über die Eikonoplastik der Griechen, wobei durch Umherreichung von Photographieen die Anschauung erleichtert wurde. Der Gang des einstündigen Vortrags war etwa dieser:

Wenngleich die griechische Plastik ursprünglich ihre vornehmste Aufgabe in der Darstellung der Gottheit gesehen hat, so hat sie sich doch von dieser Schranke allmählich frei zu machen gewufst und in der Darstellung des menschlichen Antlitzes Grofses geschaffen, eine Aufgabe, die in unsrer Zeit, wo jene andre Aufgabe fortfallen mufste, den Hauptgegenstand der Plastik bildet.

Eine Sage erzählt, dafs die Tochter des Butades, eines Töpfers von Korinth, von ihrem Geliebten einen Schattenrifs an die Wand zeichnete, nach welchem ihr Vater durch Ausfüllen des Risses mit Ton, Loslösung und Brennen desselben das erste Reliefporträt zustande gebracht habe. Die Liebe hat also nach dieser Sage zuerst den Stift geführt.

In einen ganz andern Gedankenkreis versetzen uns die ältesten auf dem Boden Griechenlands gefundenen Porträts: die Masken von getriebenem Golde, die Schliemann zu Mykenä in den Gräbern der tiefsten Fundschicht, die

Gesichter der Leichen bedeckend, gefunden hat. Doch ist es zweifelhaft, ob die Dargestellten Griechen sind, und sehr unwahrscheinlich, dafs die Masken Erzeugnisse griechischer Goldschmiede sind. Vieles weist auf vorhellenische Bewohner des Landes hin. Wenn daneben nun kleine Figürchen von Reitern, Kriegern u. dgl. m. von primitivster Technik an den ältesten Stätten griechischer Kultur gefunden sind und zwar teils in Gräbern, teils in Heiligtümern, so ergiebt sich eine doppelte Bedeutung dieser ältesten Porträts. Sie sollen nämlich 1) ein Weihgeschenk der Lebenden an die Götter sein, um sich gleichsam leibhaft ihnen im Gedächtnis zu erhalten, 2) aber Bilder der Abgeschiedenen sein, die sich den Nachkommen bei frommer Verehrung wirksam erweisen.

Hier wie auch bei der folgenden mehr kunstmäfsigen Darstellung des Menschen zeigt sich uns die griechische Plastik am Gängelbande der orientalischen (ägyptischen oder assyrischen) Kunst, welche nicht zu selbständigen freieren Statuen gekommen war, sondern in ihren Stand- und Sitzbildern nur tektonische Gebilde lieferte. Diesen entsprechend zeigen auch die ältesten griechischen Porträtwerke Gebundenheit der Haltung, starre Gesichtszüge.

Einen kleinen Schritt vorwärts thut die griechische Plastik in ihren frühesten Standbildern — teils kleine Broncen, teils lebensgrofse Marmorwerke —, die in Orchomenos, Teos und an andern Orten gefunden sind. Vielfach hat man auch angenommen, dafs die ältesten Götterbilder als Porträtstatuen der ältesten Griechen anzusehen seien. In dieser Epoche treten individuelle Gesichtsunterschiede schon leise hervor. Doch fehlt den Kunsterzeugnissen Bewegung und Leben, und man kann dieselben füglich „Statisten" nennen.

Dann folgt eine Epoche, in welcher das Bemühen zu individualisieren mehr und mehr hervortritt. Das besterhaltene Werk derselben, die Stele des Aristion, zeigt, mit jenen Exemplaren des Statistentypus verglichen, korrekteres Verhältnis der Körperteile, freiere Haltung der Arme, Streben, die Persönlichkeit natürlich aufzufassen, also den Aristion z. B. als Soldaten in militärischer Haltung. Viel deutlicher klingt dies Streben durch in dem Kopf des Diskophoren, der zu Athen in der Themistoklesmauer aufgefunden ist. Wegen der gleichmäfsig liebevollen Durchführung von Haupt- und Nebensachen können wir, wenn wir der homerischen Körperbeschreibungen (*Γ* 193ff; 209ff; *δ* 149f.) uns erinnern, diesen Stil den epischen nennen.

Die Eigenschaften dieses Stils, Freiheit, Bewegung, Natürlichkeit, übertrugen sich bald auf alle Porträtstatuen, besonders die der Sieger, wie sie seit Mitte des 6. Jahrhunderts in Aufnahme kamen, teils als Weihgeschenk des Siegers oder der Seinen an die Gottheit, teils als Gedenkbild an den Sieger nach seinem Tode von seiten der Stadt. Leider sind von den vielen Statuen nur wenige auf uns gekommen. Auch den Ausgrabungen in Olympia verdanken wir nur 3 solcher Siegerköpfe, von denen der eine an diese Stelle der Porträtentwicklung gehört. Dafs der Name des Dargestellten Eperastos sei, ist eine Vermutung Treus, des glücklichen Entdeckers, die freilich nicht zwingend ist.

Von diesem Kopfe zeitlich nicht weit entfernt, im Bildungsprinzipe aber sehr verschieden ist die Gruppe des Harmodios und Aristogeiton, denen bekanntlich neben anderen hohen Ehren für ihre That auch die zu teil wurde,

in ehernen Standbildern auf einer Terrasse zwischen Markt und Burg aufgestellt zu werden. Als sie von Xerxes bei Einnahme der Stadt entführt waren, wurden sie 477 erneuert und dies Ereignis im Stadtbuch aufgezeichnet. Dem Umstande, dafs sie vielfach nachgebildet worden, verdanken auch wir ihre Erhaltung in treuen Kopieen. Eine derselben ist im Neapler Museum von Friederichs entdeckt worden. Die von Curtius dagegen erhobenen Zweifel scheinen dem Vortragenden in Übereinstimmung mit Eugen Petersen nicht überzeugend, jedenfalls ist Mangelhaftigkeit der Gruppe kein Grund gegen die Annahme. Die Frage, ob die frühere oder die spätere Gruppe wiedergegeben sei, ist nicht von Belang, da eine starke Abweichung der beiden von einander unwahrscheinlich ist. Die Darstellung der Gruppe zeigt uns, wie die Bildung des Kopfes hinter der des Körpers augenfällig zurücksteht. Während jenem jegliche Individualität fehlt, ist das Hauptgewicht auf die Energie der Bewegungen, den Aufbau und die Stellung der Gruppe, die Vorführung der That in ihrem entscheidenden Momente gerichtet; man kann diesen Stil den dramatischen Stil nennen.

Überhaupt konzentriert sich die Handlung immer mehr bis zur Augenblickssituation (vgl. Myrons Diskoswerfer u. a. m.), während von individuellem Ausdrucke sich wenig findet, so dafs man die Darstellungen geradezu als Genrebilder oder ideale Darstellungen auffassen konnte. Wie wenig Gewicht jene Zeit auf die treue Überlieferung der Züge eines Menschen legte, zeigt sich in der äufserst geringen Zahl der attischen Porträtreliefs aus dem 5. Jahrhundert. Am meisten gelangen noch solche, die mit dieser Zeit den Charakter edler Einfalt und stiller Gröfse teilten, wie die Statue des Perikles von Kresilas, die wohl als Weihgeschenk auf der Akropolis aufgestellt war. Von ihrem Kopfe geben 2 Hermenbilder eine Vorstellung. Die Hermen, Pfeiler, welche in einen Kopf des Hermes ausgingen, dienten ursprünglich als Wegweiser; später setzte man an Stelle des Hermeskopfes, der aus einem Herrn der Wege der Gott aller klugen Einfälle geworden war, die Köpfe weiser Männer, deren Sinnsprüche schon vorher die Pfeiler geschmückt hatten. Diese Porträthermen repräsentieren also den epigrammatischen Stil. Denn wie das Epigramm einen Gegenstand nicht in allen seinen Teilen behandeln, sondern nur die Spitze desselben treffen will, so fafst auch die Porträtherme die ganze Bedeutung eines Mannes in seinem Haupte zusammen.

Aus diesen beiden Hermen begreift man, weshalb Perikles in der Statue des Kresilas als der Olympier erschien. Denn er erinnert an den friedseligen, in höchster Huld und Weisheit thronenden Zeus des Pheidias: hier wie dort dieselbe Beschränkung auf das für die Charakteristik Notwendige. Die Stellung läfst sich vielleicht am ehesten erkennen aus der der Statue eines unbekannten attischen Reiteranführers, fälschlich Phokion genannt, im Vatikan.

Im 4. Jahrhundert nahm die Zahl der Porträtstatuen bedeutend zu. Es ging dies Hand in Hand mit der gröfseren Subjektivität, wie sie durch die Aufklärung der Sophisten gefördert wurde, indem man z. B. nicht mehr von den Siegen der Athener, sondern von denen eines Timotheos oder Iphikrates sprach. Auch wurde es jetzt Sitte, was früher fast unerhört war, Bürgern, besonders Feldherrn wie Konon, Timotheos u. a. m. Ehrenstatuen von staatswegen zu errichten; dadurch wurde man denn auch an die Männer der Vor-

zeit erinnert und errichtete dem Solon, den 3 Tragikern, dem Pindar Statuen, sodafs zuletzt die Erlangung einer Statue so leicht war, dafs sie den Spott herausforderte. Auch wuchs Kostbarkeit und Gröfse des Materials; das Standbild des Gorgias von 427 war vergoldet; die Statue des Maussolos mifst mit dem Viergespanne über 4 Meter. Mit der individuelleren Charakterisierung, wie sie im dramatischen Gebiete sich beim Euripides findet, geht parallel das stärkere Streben nach Porträtwahrheit. Von einem Porträt Lysanders hören wir, dafs es treu, ikonisch, war (Plut. Lys. 1); ja dieses Streben nach Naturwahrheit auf Kosten der Schönheit wurde soweit getrieben, dafs es Spott hervorrief. Dem gegenüber erhielt sich der gute klassische Geist der Idealisierung, wenn auch die Individualisierung des Gesichts zunahm, und da die Kunst in den äufsern Mitteln vorgeschritten war, zur lebensvollen Darstellung des Fleisches wie der Gewandung gelangt war, so zeigen die Porträtstatuen des 4. Jahrhunderts den älteren gegenüber noch einen Fortschritt. Zur höchsten Vollendung brachte diese Kunst Lysippos, vor allem in seiner Alexanderstatue, von deren Wirkung wir Beschreibungen haben, während allerdings keiner der erhaltenen Alexanderköpfe sie ganz ausübt.

Dieser Schule, jedenfalls diesem Geiste gehört auch die Sophoklesstatue des Lateran an; ebenso das Sitzbild des Aristoteles im Palazzo Spada, dessen Kopf allerdings neuerdings als nicht zugehörig bezeichnet ist, hoffentlich aber als der des Philosophen erhalten bleibt; ferner die Sitzbilder der Lustspieldichter Menander und Posidipp, die Standbilder des Aischines und Demosthenes. Die Statue des letzteren geht wahrscheinlich auf die von Polyeuktos gearbeitete, um 280 v. Chr. errichtete Ehrenstatue zurück und enthält mehr Stimmung als irgend eines der früheren Werke: es ist die Stimmung des Epitaphios, welchen wir ihn gleichsam in tiefem Ernste aus der Tiefe der Brust mühsam über die Lippen ringen sehen.

Kabinetsstudien alexandrinischer Kleinmalerei lassen sich gewisse Hermen und Büsten vergleichen: die Büste war eine Neuerung der alexandrinischen Zeit. Hierher gehört die Herme des Sokrates, von dem nach seinem Tode in Athen durch Lysipp ein Broncebildnis geschaffen sein soll, auf welches diese Herme zurückgehen kann. Dieselbe zeigt neben den überlieferten Zeichen seiner sinnlichen Häfslichkeit doch seine Züge so vergeistigt und lebendig dargestellt, dafs wir ihre Häfslichkeit fast vergessen. Reine Phantasieporträts sind sicherlich die des Fabeldichters Aesop, dessen Bildnis ebenfalls Lysipp gemacht haben soll, und des Homer.

In einzelnen der zuletzt genannten Werke tritt ein Streben nach Ausdruck des seelischen Lebens und damit der Einfluſs hervor, welchen die Malerei auf die Plastik auszuüben angefangen hatte.

Jetzt, nachdem die griechische Porträtkunst eigentlich ausgelebt, ging sie in den reinen Realismus und Naturalismus über. Lysistratos, des Lysippos Bruder, nahm vom Gesichte des Nachzubildenden eine Gypsform, goſs diese mit Wachs aus und retouchierte sie. Dieser Richtung verwandt dürfen Köpfe genannt werden wie der des sogenannten Seneca; ferner der in Olympia gefundene Broncekopf eines Faustkämpfers mit unedlen, finstern Zügen, neben den, um die Verschiedenheit der beiden Prinzipien vorzuführen, ein ebendaher stammender Marmorkopf eines Faustkämpfers gehalten zu werden verdient mit idealen, an den Hermes des Praxiteles anklingenden Formen.

Mehr als in der Plastik drang diese Richtung durch in der Münzstempel-

schneidekunst. Ganz besonders aber sagte die Erfindung des Lysistratos den Römern zu für ihre Ahnenbilder, welche zum Erstaunen des Polybios alle Zufälligkeiten der Gesichtsbildung wiedergaben.

Doch wufste sich daneben in Rom auch die idealere hellenistische Richtung Geltung zu verschaffen: so in der Statue des Augustus von Porta Prima, in den sitzenden Agrippinen, in dem Antinoos, dem Lieblinge des dem Hellenismus romantisch hingegebenen Hadrianus. Nach diesem aber kommt die realistische Richtung zur Alleinherrschaft, wie der Kopf des Caracalla zeigt. Dann folgt die starre byzantinische Zeit, bis der Streit in unsern Zeiten von neuem beginnt.

Nach beendigtem Vortrage spricht Herr Geh.-R. Forchhammer zunächst dem Vortragenden seinen Dank aus, wendet sich dann aber zu einigen Bedenken. Zunächst spricht er über die Schliemannschen Funde in Mykenä. Über den Ursprung dieser Gesichtsmasken habe man verschiedene Vermutungen ausgesprochen, habe an Phönikier, Karer gedacht. Über den Ort des Fundes habe man von Schliemann wenig erfahren. Da liege es denn nahe zu fragen: Was wissen wir von Mykenä? Nun seien die Mykenäer eifrige Kämpfer bei Thermopylä, Platää gewesen, was ihnen hoch angerechnet sei im Gegensatze zu den perserfreundlichen Argivern, die deshalb in Feindschaft mit Mykenä standen. Zu Platää sei nun das Lager der Perser genommen, die Beute, wie Herodot (IX 81) ausdrücklich berichte, verteilt; die Aigineten z. B. hätten vieles aus derselben gekauft. Auch die Mykenäer hätten ihren Teil erhalten. 9 Jahre später sei ein Kampf zwischen Argivern und Mykenäern ausgebrochen; da hätten diese denn die Schätze, die sie nicht mitnehmen konnten, weggelegt. Und daher rührten die Funde, die demnach als persisch anzuerkennen seien, zumal da in Griechenland ähnliche Gräberfunde nicht entdeckt seien.

Ferner sei es in neuerer Zeit Mode geworden, anerkannte Charaktere herabzusetzen und andre zu heben. Dazu gehöre es, dafs die Statue des Demosthenes in der Weise ausgelegt werde, als ob die Hände zur Bestechung geöffnet seien; nun hätten aber bei den Griechen die gefalteten Hände eine andre Bedeutung, die der Abwehr durch Zauber; das sehe man an den Hexen, welche die Geburt des Herakles verhinderten.

Prof. Förster sagt, er habe die Masken von Mykenä ebenfalls für ungriechisch erklärt, und sie seien deshalb für die Geschichte des griechischen Porträts nicht zu benutzen. Wenn er somit in der Negation mit Forchhammer übereinstimme, so thue er dies nicht hinsichtlich der positiven Erklärung desselben. Er halte sie vielmehr für vorgriechisch wegen der Tiefe der Fundschicht, auch sei ihm der Zusammenhang mit Ägypten wahrscheinlich. Was den Demosthenes anbetreffe, so halte er die Verschränkung der Hände für ein Zeichen der Resignation.

Direktor Niemeyer (Kiel) spricht sich in Bezug auf die Mykenäischen Funde dahin aus: da die Masken in Gräbern und auf den Gesichtern der Leichen gefunden wären, so liege es weit näher, darin eine dort heimische Sitte des Begräbnisses zu erkennen; auch sei es doch sehr unwahrscheinlich, dafs die Perser sich solche Masken für den Fall des Todes mit ins Feld genommen hätten. Deshalb bezweifle er die Herkunft dieser Masken aus der persischen Beute.

Damit war die Diskussion geschlossen, und es trug sodann der Ver-

sammlung Herr Gymnasiallehrer R. Macke aus Plön: Mitteilungen aus Plöns Vergangenheit vor.

Der Vortragende bemerkt, damit der Versammlung neben den beiden fachwissenschaftlichen Vorträgen auch einer allgemeinerer Art geboten würde, sei ihm die Aufgabe geworden, etwas aus der Geschichte Plöns zu erzählen. Plön gehöre zu den ältesten Ortschaften des Landes; denn im Jahre 1071, wo zuerst von einer Belagerung des castrum Plunense die Rede sei, habe jene alte Wendenfeste wohl schon lange gestanden; aber wohl nicht auf dem Platze des jetzigen Schlosses, sondern westlich oder südwestlich davon und zwar, wie Eggers in seinem Buche „Stadt und Schlofs Plön" meine, auf der jetzt „Kaisersburg" genannten Anhöhe, während Kinder in seinem „Urkundenbuche zur Chronik der Stadt Plön" es dahin verlege, wo die Schwentine aus dem grofsen in den kleinen Plöner See fliefse. Für diese Annahme spreche die Sitte der Slaven, ihre Burgen inmitten von Weideland, das an Wasser und Rohrsümpfen reich sei, zu bauen. Nach Kinders Ansicht habe das aus zerstreuten Hütten bestehende Wendendorf sich weiter nach Osten ausgedehnt und sei in einer Reihe von Pfahlhütten am Ufer des sogenannten Drecksees bis zum Mühlenstrom verlaufen. Auf dem Schlofsberge habe sich vielleicht das in Plön erwähnte Heiligtum des wendischen Götzen Podaga befunden. Die Ansicht Kinders wird gestützt durch gefundene Überreste heidnischer Begräbnisplätze und Wohnstätten, z. B. Urnenscherben mit Knochenasche, Steinwaffen in der Nähe der Burg, Pfähle, Wirtelsteine, Tierknochen u. a. m. am Drecksee. Es bedürfe zur Entscheidung der Frage noch systematischer Ausgrabungen, meint der Vortragende. Der erste Schriftsteller, der das castrum Plunense oder Plune erwähnt, ist der um 1170 in Bosau am Plöner See lebende Pfarrer Helmold in seiner Slavenchronik (Mon. Germ. Bd. 21 S. 29 ff.), wo er von der oben erwähnten Belagerung Plöns durch Kruto spricht. Nachdem dann eine Schilderung dieser Belagerung auf Grund des Helmoldschen Berichtes gegeben, wurde dann weiter bemerkt, dafs die alte Wendenfeste, das stärkste und letzte Bollwerk der heidnischen Slaven gegen die christlichen Deutschen, noch bis 1138 gestanden habe, wo sie von den Holsteinern erstürmt und zerstört sei. 1156 habe Graf Adolf II. ein neues Schlofs mitten im See gebaut; wo, bleibe zweifelhaft. Schon vorher habe Bischof Vicelin auf der Stelle der jetzigen Altstädter Kirche ein Gotteshaus erbauen bezw. wieder aufbauen lassen. Die Stadt mit dem Markte, deren Anlage Graf Adolf befohlen hatte, habe wahrscheinlich um diese Kirche herum gelegen, so dafs 1156 die Stadt auf derselben Stelle stand, wie heute. Die Bedeutung des Marktverkehrs geht daraus hervor, dafs Bischof Gerold sich genötigt sah, gegen den Unfug der Störung des Gottesdienstes durch denselben einzuschreiten. 1173 wurde die Burg Adolfs II. abgebrochen und auf ihrer jetzigen Stelle (früher nach Vicelin „Bischofsberg" jetzt „Schlofsberg" genannt) aufgebaut. Im Jahre 1189 wurde Plön von Heinrich dem Löwen eingenommen; die vielfach wechselnden weiteren Herren finden sich in dem Eggerschen Buche aufgezählt. Aufser durch Belagerungen ist Plön auch durch grofse Brände heimgesucht, so im Jahre 1475, 1497. 1534 wurde Plön von dem aus den Wullenwebersehen Bewegungen bekannten Marcus Meyer (vgl. Ranke, Deutsche Reformationsgeschichte III 414, 4. Aufl.) samt dem Schlosse angesteckt. Spätere Brände waren 1552, 1577, 1815 und 1864, wo die Kirche abbrannte. Das heutige

Schlofs stammt aus dem Jahre 1636, aus der Zeit des Herzogs Hans Adolf v. Holstein-Plön, in dessen Zeit auch die Gründung der Plöner Lateinschule aus den Mitteln des Geheimrats Ritter Gensch von Breitenau fällt. Derselbe Herzog legte auch die Neustadt an, sowie verschiedene gemeinnützige Anstalten. Dieser Herzog Hans Adolf ist der bedeutendste der Plöner Herzöge gewesen; er wurde 1634 in Ahrensbök geboren, in Reinfeld erzogen, machte als Jüngling Reisen nach Rom und Paris und focht dann in kaiserlichen Diensten gegen Franzosen und Türken. Hierbei mufs er in einer besonderen Weise hervorgetreten sein; denn es hat sich seiner die Sage bemächtigt, wo er „Herzog Hans Adel" oder „der Zauberer von Plön" heifst. Der Redner führte sodann als Schlufs seiner Mitteilungen einige dieser Sagen an, wie sie in Müllenhoffs „Sagen Schleswig-Holsteins" sich aufgezeichnet finden.

Diesem Vortrage schlofs sich ein gemeinschaftlicher Spaziergang an, der die geschichtlich und landschaftlich interessantesten Punkte Plöns berührte, worauf die Versammlung bei gemeinsamem Mittagsmahle und abendlicher Vereinigung an den Ufern des Plöner Sees ihren Mitgliedern reichliche Gelegenheit zum persönlichen Verkehr mit einander bot.

Am zweiten Tage versammelte man sich in der Aula bald nach 9 Uhr; ein Teil der Mitglieder war freilich schon abgereist, doch war die Mehrzahl noch zusammengeblieben.

Der erste Punkt der Tagesordnung war die Beschlufsfassung über den Ort der nächstjährigen Versammlung. In Anbetracht der auf das nächste Jahr fallenden schleswig-holsteinschen Direktorenversammlung wurde beschlossen, die Versammlung in der früher gebräuchlichen Weise auf einen Tag zu beschränken und zwar in Neumünster zusammmenzukommen am Sonntage vor Pfingsten.

Dann trug Herr Direktor Heimreich (Plön) kritische Beiträge zur Würdigung der alten Sophoklesscholien vor. Der Gedankengang des Vortragenden war etwa dieser:

Die Bedeutung des codex Laurentianus 32,9 sei allgemein anerkannt und habe zu der minutiösesten Durchforschung der Handschrift und der verschiedenen Schreiber derselben geführt. Doch könne man in der allzupeinlichen Berücksichtigung der kleinen Eigentümlichkeiten des Schreibers auch zu weit gehen. Denn Citate wie das des Strabo (X p. 458) gegenüber der Stelle Trach. v. 9 ff. und Stellen wie Aias v. 553, wo der 2. Vers im Stobäus fehle, u. a. m. geben den deutlichen Beweis, dafs auch die Tradition dieser Handschrift keine unumstöfsliche sei. Wenn man nun anderweite Grundlagen der Kritik suche, so gäben die andern Handschriften keine Ausbeute. Da liege denn die Frage nahe, ob nicht der Inhalt der Scholien kritisch zu verwerten sei. Diese Frage sei durch die Autorität Dindorfs dahin entschieden, dafs die Scholien für die Kritik keine Bedeutung hätten, sondern nur für die Exegese. Das Verdienst, diesen Satz zuerst in Zweifel gezogen zuhaben, gebühre O. Pauli, der in dem Soester Gymnasialprogramm v. 1880 nachgewiesen habe, dafs an vielen (52) Stellen der Scholiast gegenüber dem Laurentianus das Richtige gelesen habe, und dafs die λήμματα vor den Scholien auf den Scholiasten zurückgingen. Diesen Untersuchungen sich anschliefsend, habe der Vortragende eine statistische Zusammenstellung gemacht und gefunden, dafs an ca. 70 Stellen die Lesart des Scholiasten

gegenüber dem Laurentianus rezipiert sei, dafs an 30—40 Stellen Vermutungen durch den Scholiasten bestätigt werden, während an etwa 30 Stellen der Vortragende eigene Vermutungen als durch den Scholiasten bestätigt sieht. Aus den beiden letzten Kategorieen werden dann der Versammlung zahlreiche Mitteilungen gemacht, was dadurch sehr erleichtert wurde, dafs die zu behandelnden Textstellen und Scholien den Teilnehmern in besonderen Abdrücken eingehändigt waren. Dieselben können hier im einzelnen nicht mitgeteilt werden, weil der Vortragende sich die weitere Ausführung in baldiger anderweitiger Publikation vorbehalten hat. Hervorgehoben möge hier nur werden, dafs die Besprechungen, welche sich teils auf einzelne Stellen bezogen, teils die verschiedene Auffassung sophokleischer Charaktere wie z. B. des Kreon in der Antigone mit in ihr Bereich zogen, allgemein fesselten und anregten, sodafs, wie Herr Prof. Förster am Schlusse desselben aussprach, wohl die Meinung der meisten sein mochte, dafs, wenn man auch vielleicht nicht über jedes Einzelne Heimreichs Aufstellungen beizutreten vermöge, doch der Weg und die Methode richtig sei und die gröfste Beachtung verdiene. Förster hob aufserdem noch die Bedeutung des neuerdings von Printz benutzten codex Parisinus hervor, sowie auch, dafs die Geringfügigkeit der Fehler ihm zu beweisen scheine, die Sophokleskritik müsse konservativ sein.

Gegen 11 Uhr wurde sodann die Versammlung geschlossen, indem man noch verschiedene Sammlungen des Gymnasiums, sowie von der städtischen Verwaltung ausgestellte alte Zunftembleme in Augenschein nahm.

Hamburg. Bubendey.

---

Druck von W. Pormetter in Berlin C., Neue Grünstrafse 30.

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHSZEHNTER JAHRGANG.

FEBRUAR. MÄRZ.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst und die neuerdings hierfür publizierten Lehrmittel. Von Oberlehrer Heinr. Gebrauer in Waldenburg in Schlesien . . . . . 97
Über das Eigentümliche der Satz- und Periodenbildung in Vergils Aeneide. Von Professor Julius Ley in Saarbrücken . . . . . 111
Sekundaner-Übungen im Griechischen und Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax, bearbeitet von Dr. Albert von Bamberg, 12. Auflage 1879. Von Oberlehrer Dr. J. Sauneg in Luckau . . . . . 125

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. K. Kruse in Danzig . . . . . 129
Ellendt-Seyffert, Lateinische Grammatik, Bemerkungen dazu von Oberlehrer Dr. H. Eichler in Frankfurt a. d. O., Oberlehrer Dr. K. Schirmer in Metz und Gymnasialdirektor Dr. K. Goebel in Soest . . . . . 143
Munk-Volkmann, Geschichte der griechischen Litteratur, angez. von Gymnasialdirektor H. Schütz in Potsdam . . . . . 165
P. Klaucke, deutsche Aufsätze und Dispositionen, angez. von Oberlehrer Dr. Matthias in Bochum . . . . . 175
K. Krefsner, Übungssätze zur Erlernung der französ. unregelmäßigen Verben, angez. von Oberlehrer Dr. K. Mayer in Cottbus . . . 184
H. Wingerath, Choix de lectures françaises, angez. von demselben. 184
Ebener-Meyer, französisches Lesebuch, angez. von demselben . . 185
Fr. Glauning, Lehrb. der englischen Sprache II., angez. von demselben 186
R. Schillmann, Vorschule der Geschichte, angez. von Gymnasialdirektor Dr. F. Junge in Greiz . . . . . 187
G. Richter, Zeittafeln zur deutschen Geschichte im Mittelalter, angez. von Professor Dr. M. Hoffmann in Lübeck . . . . . 189
L. Stacke, Erzählungen aus der neuesten Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Wagner in Berlin . . . . . 190
Ch. F. Maurer, Marksteine in der Geschichte der Völker, angez. von demselben . . . . . 191
O. Schneider, Typen-Atlas, angez. von demselben . . . . . 191
A. Kirchhoff, Schulgeographie, angez. von Oberlehrer Dr. Hans Jenkner in Berlin . . . . . 194
H. C. E. Martus, Astronomische Geographie, angez. von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . 196

## III. ABTEILUNG.

8. u. 9. Versammlung mecklenburgischer Schulmänner zu Ludwigslust (18. Mai 1880) und zu Friedland (7. Juni 1881). Von Gymnasialdirektor Dr. Strenge in Friedland . . . . . 198

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

1. Ciceros philosophische Schriften. (Schluß.) Von Dr. Th. Schiche in Berlin. (S. 33—40.)
2. Griechische Lyriker. Von Dr. O. Schröder in Berlin. (S. 41—66.)
3. Quintilian. Von Dr. P. Hirt in Berlin. (S. 67—72.)
4. Ciceros Reden. Von Dr. Franz Luterbacher in Potsdam. (S. 73—96.)

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

APRIL.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Seite
Der Religionsunterricht in der Gymnasial-Sekunda. Von Dr. B. Wegener in Berlin . . . . . 209
Rettung eines Teiles des römischen Heeres nach der Schlacht im Teutoburger Walde. Von Oberlehrer Dr. Edmund Meyer in Berlin . 215
Zu Livius. Von H. J. Müller . . . . . 240

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

E. Fischer, Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht, angez. von Oberlehrer Heinrich Gehrmann in Waldenburg i. Schl. . . . . 220
H. Köhler, Formenlehre der lateinischen Sprache, 2. Aufl., angez. von Dr. K. Albrecht in Berlin . . . . . 224
Seyffert-v. Bamberg, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 7. Aufl., angez. von Gymnasialdirektor Dr. Richard Grosser in Wittstock . . . . . 231
Hellermann, Jonas, Imelmann und Suphan, deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten 1, angez. von Gymnasialdirektor Dr. W. Bollenberg in Saarbrücken . . . . . 235
W. Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur, 1.—4. Heft, angez. von Professor Dr. W. Wilmanns in Bonn . . . . . 237
H. Zurborg, Hundert Themata für deutsche Aufsätze; J. H. Deycherét, Beiträge zur Dispositionslehre, angez. von Oberlehrer Dr. Jonas in Posen . . . . . 241
Siegl, die Formenlehre des französ. Zeitwortes, angez. von Dr. F. Basedow in Charlottenburg . . . . . 243
A. Hechelmann, Zeittafeln zu Weltes Weltgeschichte, angez. von Professor Dr. Max Hoffmann in Lübeck . . . . . 247
R. Andree, Allgemeiner Handatlas; O. Richter, Atlas für höhere Schulen; Debes, Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen; Droske, Physikalischer Schulatlas; Th. Schade, Atlas z. Gesch. des preuß. Staates, 2. Aufl.; Insleib u. Königs Atlas zur biblischen Geschichte, angez. von Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle a. S. 248
Fr. Edler, Apparat zur Darstellung der Keplerschen Gesetze, angez. von demselben . . . . . 254
Wünsche, Schulflora von Deutschland; Kraft und Landois, das Pflanzenreich in Wort und Bild, angez. von Dr. F. Krause in Berlin . . . . . 255
G. Schmeißer, Die Analysis für Jünger und Freunde der Mathematik; Fr. Bufeler, Elemente der ebenen und sphärischen Trigonometrie; A. Milinowski, die Geometrie, angez. von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . 257
H. Frank, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht, 2. Abt.; P. Mehlhorn, Leitf. zur Kirchengeschichte; W. Tilleg, der gymnasiale Religionsunterricht; H. Felsch u. H. Nelson, Schulandachten; K. Knoke, Zur Methodik der bibl. Geschichte 1., angez. von Oberlehrer Joh. Bollenberg in Moers . . . . . 262

## III. ABTEILUNG.

Feier zur Vollendung der wesentlichen Neu- und Umbauten des kgl. Pädagogiums und Waisenhauses bei Züllichau am 12 und 13. November 1881. Von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . 267

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

4. Ciceros Reden. Von Dr. Franz Luterbacher in Burgdorf (Schweiz) (Schluß.) (S. 97—100.)
5. Vergil. Von Dr. P. Deuticke in Berlin. (S. 101—128.) (Forts. folgt.)

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

MAI

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Über einen Hauptstreitpunkt in der Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Von Wilhelm Zopf in Breslau . . . . . 273
Zu Livius. Von H. J. Müller . . . . . 289

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

K. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen, angez. von Oberlehrer Dr. Stoeckert in Züllichau . . . . . 297
Braut, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für obere Klassen, angez. von Oberlehrer Dr. O. Weißenfels in Berlin . . . 299
H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, angez. von Dr. Ph. Wegener in Magdeburg . . . . . 301
H. Jaenicke, Die Geschichte des Altertums, angez. von Rektor Dr. Rhode in Gubrau . . . . . 311

## III. ABTEILUNG.

Paul Édouard Caner, Nekrolog. Von Professor Dr. Ernst Hermann in Mannheim . . . . . 321

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

6. Vergil. Von Dr. P. Deuticke in Berlin. (Fortsetzung.) (S. 129—160.) (Schluß folgt.)

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

**Deutsche Litteraturzeitung.**

Herausgegeben von **Dr. Max Roediger,**
Privatdocenten an der Universität Berlin.

**Wöchentlich eine Nummer von 2—3 Bogen. Preis vierteljährlich 7 Mark.**

Die Deutsche Litteraturzeitung bietet ihren Lesern eine **knappe Uebersicht über alle Gebiete der Litteratur,** indem sie die neu erscheinenden litterarischen Erzeugnisse nach Maßgabe ihrer Bedeutung ohne eingehende fachmännische Erörterungen behandelt. Neben der deutschen Litteratur wird auch die **ausländische,** soweit sie für deutsche Wissenschaft in Betracht kommt, in den Kreis der Besprechungen gezogen, nur hinsichtlich der **schönen Litteratur** beschränkt sich die DLZ. auf die wichtigsten Erscheinungen Deutschlands.

Schon heute darf auf die grössere Ausdehnung, welche den

**wissenschaftlichen Mittheilungen**

gegeben worden ist, als auf eine wichtige Verbesserung aufmerksam gemacht werden. Daneben bildet die

**Inhaltsangabe aller wissenschaftlichen Zeitschriften etc.**

von einiger Bedeutung einen ständigen Theil jeder Nummer, wie ihn **keine Zeitschrift** in dieser Ausdehnung — wir geben den Inhalt von ca. **500 Zeitschriften aller Länder** an — bisher gebracht hat.

Probenummern sind durch alle Buchhandlungen zu erhalten. Bestellungen nehmen neben diesen auch Postanstalten an.

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

R. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

JUNI.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1882.

Zu Tacitus. Von E. Rittweger in Hildburghausen . . . .

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

E. Sonnenschein, T. Macci Plauti Captivi, angez. von Dr. M. ... meyer in Berlin . . . . . .
I. Müller und E. Woelfflin, Acta seminarii philologici E ... gensis II., angez. von Oberlehrer Dr. O. Weissenfels in Be
R. Schnee, Griechischer Lesestoff für Quarta; Derselbe, Griechi ... Übungsbuch für Quarta, angez. von Gymnasialdirektor Dr. R. Gre ... in Wittstock . . . . . .
Jos. Loos, Lesebuch aus Livius, angez. von J. Brůnal in Prag
G. Wendt, Deutsches Lesebuch, angez. von Gymnasialdirektor ... W. Hollenberg in Saarbrücken . . . . . .
L. R. Franer, Neuhochdeutsche Grammatik, angez. von Professo ... W. Wilmanns in Bonn . . . . . .
R. Jonas, Grundrüge der philosophischen Propädeutik, angez. ... Oberlehrer Dr. R. F. Müller in Ilfeld . . . . . .
K. Döring, Lehrbuch der Geschichte der alten Welt, angez. ... Professor Dr. M. Hoffmann in Lübeck . . . . . .
Stein, Handbuch der Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. F. Wa ... in Berlin . . . . . .
Lehnebach, Tableau der wichtigsten astronomisch-geographi ... Verhältnisse, angez. von demselben . . . . . .
H. Berghaus, Physikalische Wandkarte von Afrika; R. u. R. Kiep ... Physikalische Wandkarte von Afrika; Dieselben, Politische ... wandkarte von Afrika; v. Haardt, Schulwandkarte von A ... R. Kiepert, Schulwand-Atlas der Länder Europas, I. u. 2. ... F. Hirt, Geographische Bildertafeln; Klein, Lehrbuch der Erdk ... Derselbe, Leitfaden der Erdkunde; E. Kramer, Hilfsbuch fü ... ersten geographischen Unterricht; Grüns, Anleitung und Ma ... zum Unterrichte in der Heimatskunde; K. Frick, Geographi ... Vademecum, angez. von Professor Dr. Kirchhoff in Halle a.
O. Krehs, Leitfaden der Experimental-Physik; Th. Wittstein ... Methode des mathematischen Unterrichts, J. C. V. Hoffmann, ... schule der Geometrie; C. Meyer, Lehrbuch der Geometrie; Ge ... Lehrbuch der Mathematik, angez. von Professor Dr. Erle ... Züllichau . . . . . .

III. ABTEILUNG.

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

JULI. AUGUST.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.


Über die Pflicht der höheren Schule, für die Gesundheit ihrer Zöglinge zu sorgen, und den Zweck und die Methode des Turnens. Von Oberlehrer G. H. Müller in Wongrowitz . . . . . [illegible]

Gegen das Übermaß der Forderungen an den deutschen Unterricht. Von Oberlehrer Dr. H. F. Müller in Ilfeld . . . . . [illegible]

Beiträge zur griechischen Schulgrammatik (Syntax). Von Gymnasialdirektor Dr. R. Grofser in Wittstock . . . . . [illegible]

Der 14. Epodus des Horatius. Von O. Harnecker in Friedeberg i. d. N. . . [illegible]

Zu Cicero. Von Professor Dr. G. Schneider in Gera . . . . . [illegible]


## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.


H. Spencer, Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht; F. Kern, Schulreden; B. Ausmüller, Dramatische Aufführungen in den Schwarzburg-Rudolstädtischen Schulen, angez. von Gymnasialdirektor H. Meier in Schleiz . . . . . [illegible]

C. Venediger, Lateinische Exercitien, angez. von Dr. F. Goldscheider in Landsberg a. W. . . . . [illegible]

G. Dzialas, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche, angez. von Dr. P. Hellwig in Berlin . . . . . [illegible]

E. Kurz, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, angez. von Gymnasialdirektor Dr. R. Grofser in Wittstock . . . . . [illegible]

Brambach, Die Sophokleischen Gesänge, angez. von Professor Dr. Chr. Muff in Stettin . . . . . [illegible]

Bindel, Hülfsmittel für den deutschen Unterricht in der Tertia, angez. von Dr. H. Draheim in Berlin . . . . . [illegible]

K. Hartung, 170 Themata zu deutschen Aufsätzen, angez. von Oberlehrer Dr. O. Schroeder in Berlin . . . . . [illegible]

A. Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze; W. Vigelius, Aus dem deutschen Unterricht in der Prima; W. Herbst, Hülfsbuch für die Deutsche Litteraturgeschichte II, angez. von Oberlehrer Dr. H. F. Müller in Ilfeld . . . . . [illegible]

R. Bechstein, Das höfische Epos, angez. von Dr. H. Löschhorn in Berlin . . . . . [illegible]

F. Sönnecken, Das deutsche Schriftwesen, angez. von Gymnasialdirektor Dr. G. Stier in Zerbst . . . . . [illegible]

F. Hofmann, Lehrbuch der Geschichte, 1. und 2. Heft, angez. von Rektor Dr. Rhode in Guhrau . . . . . [illegible]

R. Dietsch, Lehrbuch der Geschichte I, 2: Geschichte der Römer, angez. von Gymnasialdirektor Dr. F. Junge in Greiz . . . . . [illegible]

Dietsch-Kohl, Lehrbuch d. Geschichte II, 3: Geschichte des Mittelalters; J. Brock, Grundriss der Geschichte; Kromayer, Leitfaden für den Geschichtsunterricht, angez. von Professor Dr. M. Hoffmann in Lübeck . . . . . [illegible]

F. Voigt, Leitfaden beim geographischen Unterricht, angez. von Oberlehrer Dr. F. Embacher in Lyck . . . . . [illegible]

K. Kraepelin, Leitfaden für den zoologischen Unterricht; F. N. Woldrich, Leitfaden der Zoologie; W. J. Behrens, Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik, angez. von Dr. Fr. Kränzlin in Berlin . . . . . [illegible]

C. Bergold, Arithmetik und Algebra; Fr. Bufsler, Elemente der Arithmetik und Algebra; F. Rummer, Lehrbuch der Buchstabenrechnung und der Gleichungen; Meier Hirsch-Bertram, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra; Th. E. Schröder, Lehrbuch der Planimetrie; J. Menger, Grundlehren der Geometrie; A. Stegmann, Die Grundlehren der ebenen und sphärischen Trigonometrie; R. Göttlag, Die Funktionen Cosinus und Sinus beliebiger Argumente, angez. von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . [illegible]

R. Menge und F. Wernsburg, Antike Rechenaufgaben; Dieselben, Die Rechenunterricht im Gymnasium und das klassische Altertum, angez. von Gymnasialdirektor Dr. R. Hoche in Hamburg . . . . . [illegible]

A. H. Kamp, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus, angez. von Oberlehrer Dr. K. Schirmer in Metz . . . . . [illegible]

Fr. Menger, Hülfsbuch zum Verständnis der Bibel, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Grundt in Dresden . . . . . [illegible]


## III. ABTEILUNG.


Das zweihundertjährige Jubiläum des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Von Professor Dr. A. C. Müller in Berlin . . . . . [illegible]


### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.


a. Thatsachen der attischen Formenlehre. Von Gymnasialdirektor Dr. [illegible] Bamberg in Eberswalde. (Schluss.) (S. 195–216.)

[illegible]

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

SEPTEMBER.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Seite
Die neuen preußischen Lehrpläne und Elsaß-Lothringen. Von Ministerialrat Dr. Baumeister in Straßburg (jetzt in München) . . . . 529
Über ein Hülfsmittel beim Unterricht in der preußischen Geschichte. Von Prof. Dr. W. Pierson in Berlin . . . . . 544
Noch einmal die Consecutio temporum der abhängigen Fragesätze. Von Gymnasialdirektor Dr. E. Schweikert in München-Gladbach . 666

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

R. Hofmann, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität, angez. von Gymnasialdirektor H. Meier in Schleiz 559
J. Rappold, Unser Gymnasium, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. E. Kruse in Danzig . . . . . 561
A. Müller, F. Blockes Elementarbuch der lateinischen Sprache, angez. von Dr. E. Naumann in Berlin . . . . . 564
W. Huhn, Deutsche Litteraturgeschichte in Tabellen; B. Jonas, Musterstücke deutscher Prosa, angez. von Oberlehrer Dr. H. F. Müller in Ilfeld . . . . . 568
Roth-Westermayer, Griechische Geschichte, angez. von Professor Dr. M. Hoffmann in Lübeck . . . . . 573
J. Brock, Geschichtstabellen, angez. von Rektor Dr. F. Rhode in Gubrau . . . . . 575
Gehring, Geschichtstabellen, angez. von Dr. R. Brendel in Stargard i. P. . . . . 578
Verhandlungen des ersten deutschen Geographentages zu Berlin am 7. und 8. Juni 1881; K. Debes, Zeichenatlas zum Gebrauch im geographischen Unterricht auf den Mittelstufen, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden . . . . . 580
Kirchner, Das Reichsland Lothringen am 1. Februar 1760, angez. von Dr. K. Wolf in Hildesheim . . . . . 585
L. Matthiessen, Übungsbuch für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra; Féaux-Lüke, Lehrb. der elem. Planimetrie; Spieker, Lehrb. der ebenen Geometrie, angez. von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . 584

## III. ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

19. Versammlung rheinischer Schulmänner am Ostermontag 1882 im Gürzenich zu Köln. Von Gymnasiallehrer Fr. Meldenhauer in Köln . . . . . 588

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

8. Curtius. Von Dr. Max C. P. Schmidt in Berlin. (Schluss.) (S. 257—266.)
9. Livius. Von Prof. Dr. H. J. Müller in Berlin. (S. 267—288.) (Schluss folgt.)

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

OKTOBER.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Über die Behandlung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Von Oberlehrer Dr. M. Zoeller in Colmar . . . 593
Über den Gebrauch der nichtäolischen Optativformen bei den Attikern. Von Gymnasiallehrer W. Roeder in Gnesen . . . . . 623

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

A. Rümelin, Häusliche und öffentliche Erziehung; W. Pohlmann, Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens, angezeigt von Provinzialschulrat Dr. K. Kruse in Danzig . . . . . 625
L. Gyrsaka, Zusammenhängende lateinische und deutsche Übungsstücke für Sexta und Quinta, angez. von Dr. E. Naumann in Berlin . . . . . 629
K. Schmelzer, Entwürfe zu griechischen Exercitien; Derselbe, Griechische Syntax; H. Menge, Repetitorium der griechischen Syntax, angez. von Professor Dr. H. Heller in Berlin . . . . . 631
H. L. Willems, Vollständige Lehre von der Interpunktion, angez. von Oberlehrer Dr. A. Bieling in Berlin . . . . . 637
K. L. Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen, angez. von Oberlehrer Dr. K. Schirmer in Metz . . . . . 640
A. K. Schelle, Lehrgang der populären Astronomie und mathematischen Geographie, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden 647
A. Weiler, Leitfaden der mathematischen Geographie, angez. von Professor Dr. Krier in Züllichau . . . . . 648
K. Noack, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Grundt in Dresden . . . . . 649
F. L. Classen, Bewegungsspiele im Freien, angez. von Oberlehrer Dr. Kuch in Braunschweig . . . . . 654

## III. ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen. IX. Band. Von H. Kern . . . . . 655

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

9. Livius. Von Prof. Dr. H. J. Müller in Berlin. (Fortsetzung.) (8. Jahrg. bis 329.) (Schluß folgt.)

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHSUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

NOVEMBER.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Eine Reihe von Hülfsmitteln für die Propädeutik der Philosophie in den Gymnasien. Von Gymnasialdirektor Dr. W. Hollenberg in Saarbrücken . . . . . 657
Randglossen zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie I. Von Oberlehrer Dr. Sauneg in Lockau . . . . . 663
Horaz und Vergil. Von Prorektor Dr. E. Rosenberg in Hirschberg i. Schl. 677
Horaz und Livius. Von demselben . . . . . 679

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

Katz, Die Kurzsichtigkeit nach Ursache, Wesen und Gefahren, angez. von Gymnasialdirektor Dr. O. Kübler in Berlin . . . . 677
W. Vatsch, Lateinische Syntax in Musterbeispielen, angez. von Oberlehrer Dr. R. Schirmer in Metz . . . . . 684
G. Karbaum, Die syntaktischen Regeln der lateinischen Sprache, angez. von Oberlehrer Dr. O. Weissenfels in Berlin . . . . 692
Becker-Göll, Gallus, angez. von Dr. A. Krause in Berlin . . . 697
H. Hahn, Griechisches Übungsbuch I; F. F. Rothe, Griechische Denksprüche in Vers und Prosa, angez. von Professor Dr. B. Heller in Berlin . . . . . 699
Fr. Brandscheid, Sophokles' Oedipus Tyrannos, angez. von Gymnasialdirektor Franz Kern in Berlin . . . . . 699
O. Behagel, Heinrichs von Veldeke Eneide; O. Erdmann, Otfrieds Evangelienbuch, angez. von Professor Dr. W. Wilmanns in Bonn 706
Aug. Lehmann, Sprachliche Sünden der Gegenwart, angez. von Oberlehrer Dr. H. F. Müller in Ilfeld . . . . . 710
H. Habenicht, Justus Perthes' Elementar-Atlas für Schulen des deutschen Reiches, angez. von Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle a. S. . . . . 713

## III. ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

X. Versammlung mecklenburgischer Gymnasial- und Realschullehrer. Von Gymnasiallehrer Buschmann in Parchim . . . . . 716

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

9. Livius. Von Prof. Dr. H. J. Müller in Berlin. (Schluss.) (S. 321—332.)
10. Lysias. Von Dr. E. Albrecht in Berlin. (S. 339—345.)
11. Tacitus mit Ausschluss der Germania. Von Oberlehrer Dr. G. Andresen in Berlin. (S. 346—352.) (Schluss folgt.)

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHZEHNTER JAHRGANG.

DEZEMBER.

Erler, Referat aus Prothesche [illegible]

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1882.

# INHALT.

## I. ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Seite

Die neutestamentliche Lektüre in den oberen Gymnasialklassen. Von Professor P. Salkowski in Memel . . . . . 721

Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Von Oberlehrer Dr. O. Schröder in Berlin, Oberlehrer Hillebrand in Radamar und Dr. H. v. Kleist in Hannover . . . . . 744

## II. ABTEILUNG.

### LITTERARISCHE BERICHTE.

O. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Francke'schen Stiftungen zu Halle, angez. von Professor Dr. Erler in Züllichau . . . . . 751

K. W. Osterwald, Griechische Sagen, den griechischen Tragikern nacherzählt, 3 Abteilungen, angez. von Rektor Dr. W. Vitz in Gortz a. d. Oder . . . . . 757

P. R. Müller, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Tertia der Gymnasien, angez. von Dr. Franz Müller in Salzwedel . . . . . 758

B. Sepp, Varia, angez. von Dr. F. Schlee in Berlin . . . . . 762

H. Ziemer, Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax, angez. von Oberlehrer Fr. Dovanitzer zu Jever in Oldenburg . . . . . 764

Dietsch-Hoffmann, Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Boldt in Eberswalde . . 768

K. Riehl, Chronologische Wandtabellen der Weltgeschichte, angez. von Gymnasiallehrer Krämer in Posen . . . . . 776

Kozenn-Jarz, Leitf. der Geographie, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden . . . . . 781

Courdes, Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projektion; Vincenz von Haardt, Wandkarte der Alpen; Letoschek, Tableau der wichtigsten meteorologisch-geographischen Verhältnisse; F. Hirt, Geographische Bildertafeln II, angez. von Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle a. d. Saale . . . . . 787

J. G. Wallentin, Grundzüge der Naturlehre; E. Pilz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat; Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers, angez. von Professor E. Blümel in Charlottenburg . . . . . 790

## III. ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Vierte Wanderversammlung der Lehrer an den Gymnasien und Realschulen Nordalbingiens am 2. und 3. Juni 1882 zu Plön. Von Professor Dr. Bubendey in Hamburg . . . . . 793

### JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

II. Tacitus mit Ausschlufs der Germania. Von Oberlehrer Dr. G. Andresen in Berlin. (Schlufs.) (S. 353—399.)

Nachtrag zu Livius. Von H. J. Müller in Berlin. (S. 399—400.)

Vor Kurzem ist erschienen:

**Roth,**

# Griechische Geschichte.

3. Auflage, bearb. von Prof. A. Westermayer. Mit Abbildungen und Karten von Fr. Thiersch, R. Bühlmann und Ph. Beckert. Preis geh. 7 M. In feinstem Halbfranz 8 M. 50 Pf.

☞ Diese griechische Geschichte ist anerkanntermaßen eine Jugendschrift wahrhaft vornehmen Stils. Von einem der ersten deutschen Philologen, Nägelsbach, ist sie bei ihrem erstmaligen Erscheinen „ein Meisterwerk" genannt worden. „Ein Mann hat es für Knaben geschrieben" — Nägelsbach's Worte (Gymnasialpädagogik III. Aufl. S. 151) — „die Gelehrsamkeit darin merkt der Kundige, der Unkundige genießt sie". Was die Illustration der vorliegenden III. Auflage betrifft, so ist über alte Geschichte kein für die Jugend bestimmtes Werk vorhanden, welches sich in dieser Hinsicht mit dem gegenwärtigen vergleichen könnte. Daß dieses Urtheil begründet ist, möchte u. a. aus den Namen der betheiligten Künstler erhellen, von denen Fr. Thiersch mit dem ersten Preis bei der großen Berliner Parlamentshaus-Concurrenz gekrönt wurde, während Prof. Bühlmann's Entwurf wegen seines besonderen Werthes von der Jury angekauft wurde.

**Wir erbitten die Empfehlung der H.H. Gymnasiallehrer für das treffliche, sich zu Weihnachtsgeschenken für Gymnasiasten vorzüglich eignende Buch.**

Verlag der C. H. Beck'schen Buchhandlung in Nördlingen.

---

Soeben erschien in meinem Verlage und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

## Schule und Haus.

Offenes Sendschreiben an Herrn **Professor Dr. Ubbelohde**, Mitglied des preuß. Herrenhauses, in Marburg

von **Dr. Friedr. Ally**, Gymnasiallehrer in Magdeburg.

Preis 60 Pf.

Der Verfasser wendet sich gegen die Publicationen des Professor Ubbelohde, welche in den Schriften des „Liberalen Schulvereins für Rheinland und Westfalen" erschienen sind. Er erhebt mit Energie aber in maßvoller Form gegen die heftigen Angriffe Protest, welche Prof. U. gegen das Schulsystem Preußens im Allgemeinen und den höheren Lehrstand im Besonderen gerichtet hat, bespricht sehr eingehend die jetzt brennende Schulüberbürdungsfrage ꝛc. und fügt als Anhang der Brochüre eine Besprechung der revidirten Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens bei.

---

## Die Wünsche der preußischen Gymnasiallehrer

(Sep.-Abdruck a. d. Monatschr. f. deutsche Beamte).

Preis 40 Pf.

Die von 4 Lehrern des Magdeburger Pädagogiums zum Kloster unserer lieben Frauen herausgegebene Brochüre knüpft an die im verflossenen Winter von höheren Lehrern an das Abgeordnetenhaus gerichtete Petition an und führt den Nachweis, daß die Gleichstellung des höhern Lehrstandes mit dem der Richter 1. Instanz eine durchaus gerechte Forderung sei ꝛc.

**Grünberg i. Schl.** **Friedr. Weiß Nachf., Verlag**
(Hugo Söderström).

Im Verlage von **Quandt & Händel** in **Leipzig** erschien soeben in neuer Auflage:

**Elemente der Physik,** Meteorologie und mathematischen Geographie. Hilfsbuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit zahlreichen Uebungsfragen und Aufgaben. Von Professor **Dr. Paul Reis,** Großh. Hess. Gymnasiallehrer. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 261 Holzschnitten. Gr. 8°. VIII u. 422 S. Preis 4 M. 50 Pf.

---

Verlag von **Gebrüder Borntraeger** in Berlin.

**Carl Baenitz,** Der naturwissenschaftliche Unterricht in gehobenen Lehranstalten. Methodisch beleuchtet und mit Lehrplänen und Hinweisungen auf die hierher gehörige Litteratur und die geeigneten Lehrmittel versehen. Mit 60 Holzschnitten. *Zweite stark vermehrte Auflage.* 1883. gr. 8. br. Preis 5 M.

Der bekannte Verfasser der weitverbreiteten naturwissenschaftlichen Lehrbücher hat hier den Lehrern ein Hülfsmittel geschaffen, das allseitig mit Freuden begrüsst werden wird.

**Armin Schaefer,** Anleitung zum deutschen Unterrichte auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. 1882. gr. 8. br. Preis 1 M. 60 Pf.

Diese Arbeit ist der Verlagsbuchhandlung von competenter Seite als eine bemerkenswerthe Leistung empfohlen worden.

**Victor Hehn,** Kulturpflanzen u. Hausthiere in ihrem Uebergang aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa. *Historisch-linguistische Skizzen. Vierte durchgesehene Auflage.* 1883. gr. 8. br. 10 M.

*Das literarische Centralblatt* 1870 No. 20 sagt in einem längeren Referat über dieses Werk: „Ein Buch von überraschendem Reichthum des Inhalts, hervorgegangen aus einer Verbindung sprachwissenschaftlicher, culturhistorischer, naturwissenschaftlicher, geographischer Kenntnisse und eigener auf ausgedehnten Reisen erworbener Anschauungen, wie sie sich höchst selten zusammenfinden." .... „eine Fülle bedeutender Aufschlüsse, scharfsinniger Combinationen und geistvoller Betrachtungen, durch welche sich dieses Buch auszeichnet, das man nicht aus der Hand legen kann, ohne von wahrer Hochachtung für den Verf. erfüllt zu sein."

**Victor Hehn,** Italien. Ansichten und Streiflichter. *Zweite stark vermehrte Auflage.* 1879. 8. br. 5 M.
eleg. und dauerhaft geb. 6 M.

Ein feines geistreiches Buch, aus dem der Gebildete hohen Genuss schöpfen wird, einen um so höheren, wenn er Land und Volk bereits kennt.

**Carus Sterne,** Werden und Vergehen. Eine Entwickelungsgeschichte des Naturganzen in gemeinverständlicher Fassung. *Zweite Auflage* mit 394 Abbildungen im Text und Vollbildern. 1881.
gr. 8. br. 12 M.
eleg. geb. 14 M.

**Ein nach Form, Inhalt und Ausstattung gleich hervorragendes Werk der populär-naturwissenschaftlichen Litteratur.**

Soeben erschien in 2. Auflage

## „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten"

herausgegeben von

Dr. **K. Kohts**, Dr. **K. W. Meyer**, Dr. **A. Schuster**

in **Hannover:**

A. für die **Vorschulen höherer Lehranstalten**, Teil I. und II. à 1 M.

B. für die **unteren und mittleren Klassen**,

4 Teile für VI., V., IV., III.

M. 1.50, 1.50, 1.75, 2.—

Sämtliche 6 Bände sind bereits mit **Genehmigung des Königlich preußischen Kultusministeriums** in einer Reihe von höheren Schulen, Gymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien, zur Einführung gelangt.

Das Urteil in fachwissenschaftlichen Zeitschriften lautet überaus günstig. Unter anderen sind in der **Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen** mehrere anerkennende Recensionen erschienen. In einer derselben heißt es: Schon früher ist ein Vergleich mit dem Lesebuch von **Hopf und Paulsiek** gezogen; ich möchte das Gesagte jetzt dahin vervollständigen, daß das letztere (das Hannoversche Lesebuch) überhaupt **von den vorhandenen Lesebüchern das beste sein dürfte.**

Wir sind mit Vergnügen bereit, Ihnen von einzelnen oder allen Teilen ein Freiexemplar zu senden und bitten um gütige Berücksichtigung bei Neueinführungen.

**Hannover.** **Helwingsche Verlagsbuchhandlung.**

---

Verlag von **Friedrich Vieweg und Sohn** in **Braunschweig.**
(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

## Grundriss der Chemie und Mineralogie

nach den neuesten Ansichten der Wissenschaften

für den Unterricht an Mittelschulen, besonders Gewerbe-, Handels- und Realschulen bearbeitet

von

**Dr. Max Zaengerle,** Professor am Königl. Realgymnasium zu München.

**Erster Theil.** Anorganische Chemie und Mineralogie. Mit in den Text eingedruckten Holzstichen. gr. 8. geh. Preis 4 Mark.

---

Verlag von **Herm. Costenoble** in **Jena.**

## Geschichte

der

## *deutschen Homerübersetzung*

im 18. Jahrhundert.

Von

**Dr. Adalbert Schröter.**

Ein starker Band. 8°. Preis 7 M.

*Das vorstehende Buch bildet ein* ***so nothwendiges, wie zeitgemässes*** *Supplement zu den literarhistorischen Universalwerken. Der durch seine als* ***vorzüglich*** *beurtheilte* ***Nachdichtung*** *der* ***Gedichte Walthers von der Vogelweide*** *und des* ***Nibelungenliedes*** *bewährte Verfasser löst seine Aufgabe in obigem Werke glänzend.*

# Triennium philologicum

oder

## Grundzüge der philologischen Wissenschaften,

für Jünger der Philologie

**zur Wiederholung und Selbstprüfung**

bearbeitet von

**Wilhelm Freund.**

Heft 1, Preis 1 M., ist zur Ansicht durch alle Buchhandlungen zu beziehen, vollständige Prospecte mit Inhaltsangabe gratis.

Kritische Sichtung des Stoffes, systematische Eintheilung und Gruppirung desselben, durchgängige Angabe der betr. Literatur, endlich stete Hinweisung auf die in den einzelnen Gebieten noch nicht genügend aufgehellten Partien sind die leitenden Grundsätze bei der Ausarbeitung dieses ausschliesslich für Jünger der Philologie zum Repertorium und Repetitorium bestimmten Werkes.

= Jede der 6 Semester-Abtheilungen kostet 4 M. — geb. 5 M. — und kann auch einzeln bezogen werden. Die I. und II. erschienen bereits in zweiter verb. und vermehrter Auflage.

Verlag von Wilhelm Violet in Leipzig.

---

Verlag von F. A. Herbig, Berlin W., 13 Schöneberger Ufer.

**G. Arendt,**

Professor am Königl. Französischen Gymnasium zu Berlin.

# Die Regeln der Bruchrechnung

(Gemeine und Decimalbrüche)

**Ausgabe B. Für Gymnasien und Realschulen.**

**Zweite völlig umgearbeitete Auflage.**

9¼ Bogen. kl. 8°. Preis kart. 1 M. 20 Pf.

---

Dr. F. A. Wagler.

**Hilfsbüchlein zu Cäsars Bellum gallicum** für Gymnasien und Realschulen. 6. Auflage. 8. 3 Bogen, geheftet 50 Pf.

**(Durch alle Buchhandlungen zu beziehen).**

---

**Klassische Jugendschriften für das Alter von 8—12 Jahren:**

**Griechische Götter- und Heldengeschichten**

von

**C. Witt,**

Professor am Altstädt. Gymn. zu Königsberg.

4. Auflage. Mit 6 Bildern.

Cartonnirt M. 2. — In Leinwandband M. 2. 50.

**Der Trojanische Krieg**

und

**Die Heimkehr des Odysseus**

von

**C. Witt,**

Professor am Altstädt. Gymn. zu Königsberg.

Mit 10 Bildern.

Cartonnirt M. 2. — In Leinwandband M. 2. 50.

**Verlag von Lampart & Comp. in Augsburg.**

Verlag von **Wilhelm Violet** in **Leipzig.**

## Cicero historicus.

Cicero's Geschichtsangaben über die bedeutendsten griechischen und römischen Staatsmänner, Dichter, Historiker, Philosophen, Mathematiker, Redner und Künstler. Für die Schüler der **Oberklassen** der **höheren Lehranstalten** zur **Privatlektüre** und als Vorschule für den correcten lateinischen Ausdruck aus Cicero's Werken gesammelt und inhaltlich geordnet von

**Wilhelm Freund.**

Nebst einem phraseologischen Glossar.

**Eleg. geh. 2 M. gebd. 2 M. 50 Pf.**

---

## Wilhelm Freund's

Sechs Tafeln

der griechischen, römischen, deutschen, englischen, französischen und italienischen

**Literaturgeschichte.**

Für den Schul- und Selbstunterricht.

Kritische Sichtung des Stoffes, Auswahl des Bedeutendsten, sachgemässe Eintheilung und Gruppirung desselben nach Zeiträumen und Fächern, Uebersichtlichkeit des Gesammtinhalts, endlich Angabe der wichtigsten bibliographischen Notizen waren die leitenden Grundsätze bei Ausarbeitung dieser **Literaturgeschichts-Tafeln.**

Preis jeder einzelnen Tafel 50 Pf.

---

## Wie studirt man Philologie?

**Eine Hodegetik für Jünger dieser Wissenschaft**

von

**Wilhelm Freund.**

Vierte vermehrte und verbesserte Auflage.

Preis 1 M. 50 Pf. geb. 2 M.

Inhalt: I. Name, Begriff und Umfang der Philologie. — II. Die einzelnen Disciplinen der Philologie. — III. Vertheilung der Arbeit des Philologie-Studirenden auf 6 Semester. — IV. Die Bibliothek des Philologie-Studirenden. — V. Die Meister der philolog. Wissenschaft in alter und neuer Zeit.

---

## Allen Primanern empfohlen!

## Prima,

eine methodisch geordnete

**Vorbereitung für die Abiturienten-Prüfung.**

In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanercursus

von **Wilhelm Freund,**

ist jetzt vollständig erschienen und kann je nach Wunsch der Besteller in 8 Quartalen zu 3 Mark 25 Pfge. oder in 2 Jahrgängen zu 13 Mark bezogen werden. Jedes Quartal sowie jeder Jahrgang wird auch einzeln abgegeben und ist durch jede Buchhandlung Deutschlands und des Auslandes zu erhalten, welche auch in den Stand gesetzt ist, das erste Quartalheft zur Ansicht und Probenummern und Prospecte gratis zu liefern. Günstige Urtheile der angesehensten Zeitschriften über die Prima stehen auf Verlangen gratis zu Diensten.

An der

# Linzer Handels-Akademie

kommt mit dem zweiten Semester des laufenden Schuljahres die Stelle des „Direktors" zur Besetzung.

Der Gehalt ist inclusive Aktivitätszulage jährlich auf Fl. 2400 nebst den üblichen Quinquennalzulagen von Fl. 200 festgesetzt, und werden Pensionsansprüche zuerkannt. Außerdem wird jährlich eine Zulage von Fl. 400 für das Quartier gewährt, so lange, als dem Direktor vom Verwaltungs-Ausschusse keine passende Naturalwohnung zugewiesen werden kann.

Außer der Leitung der Anstalt hat der Direktor im Maximum 10 Unterrichtsstunden in der Woche zu übernehmen.

Gesuche mit den Nachweisen über Studien-Lehrbefähigung für Mittelschulen, Verwendungen im Lehramte sind **bis längstens 9. Dezember d. J.** bei dem gefertigten Verwaltungs-Ausschusse anzubringen.

Linz a./d. Donau, 30. Oktober 1882.

Der Verwaltungs-Ausschuß der
**Linzer Handels-Akademie.**

---

Im Verlage von **Wiegandt & Grieben in Berlin** ist soeben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

**Wiese**, Dr. **Von Lebensidealen.** Zweite Aufl. 80 Pf.

**Erler**, Prof. Dr. **Die Directoren-Conferenzen des Preuß. Staates. Nachtrag II.** 2 Mk. 75 Pf.

---

Verlag der **Weidmannschen Buchhandlung** in **Berlin.**

# Deutsches Lesebuch

für

## höhere Lehranstalten.

Herausgegeben
von

**L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan.**

Erster Teil.

**Sexta.**

gr. 8. (VIII und 243 S.) In Leinen geb. 1 Mark 60 Pf.

Zweiter Teil.

**Quinta.**

gr. 8. (VI u. 270 S.) In Leinen geb. 1 Mark 60 Pf.

Dritter Teil.

**Quarta.**

gr. 8. (VI u. 268 S.) In Leinen geb. 1 Mark 60 Pf.

---

Auf Verlangen **gratis** und **franco:**

## Katalog VII. Bibliothek des Prof. Dr. G. Linker in Prag.

**Carl Steyer**, philolog. **Antiquariat**, Cannstatt bei **Stuttgart.**

---

Cat. III. **Curiosa, Rara, Elzevire,** ältere deutsche u. franz. Werke etc. versendet

**Damköhler's Antiquariat.**
BERLIN, N.

**Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.**

Soeben erschien:

# Attische Syntax.

In schulmässiger Fassung zusammengestellt

von

**Dr. K. Mayer,**

Oberlehrer am Gymnasium in Coburg.

Preis kartoniert 1 Mark 20 Pf.

Dieses aus der Schulpraxis erwachsene Lehrbuch verfolgt den Zweck, gemäfs den Bestimmungen des neuen preufsischen Lehrplans „eine klare Einsicht in die Hauptgesetze" der griechischen Syntax zu verschaffen und „eine Eingewöhnung in die Grundlehre" derselben zu sichern. Der Verfasser sucht dieses Ziel zu erreichen, indem er einerseits den Lehrstoff auf die durchgreifenden Haupttypen syntaktischer Beziehungen und Bezeichnungen beschränkt, wie sie aus den Schulschriftstellern selbst zu erschliefsen sind, dabei grammatische Erscheinungen, welche im Lateinischen ihre Analogien haben, nicht ausführlich erörtert, dafür aber alle spezifisch griechischen Partien des Sprachbestandes möglichst eingehend dem Verständnis des Schülers zu erschliefsen sucht. Was andererseits die Formulirung der Regeln im einzelnen anbetrifft, so ist der Verfasser bestrebt gewesen, wissenschaftliche Gründlichkeit mit praktischer Anwendbarkeit zu vereinen, und möglichste Kürze und Gedrängtheit mit möglichster Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks zu verbinden.

Die „Attische Syntax" empfiehlt sich überdies durch ihre vorzügliche typographische Ausstattung und ihren sehr mäfsigen Preis ganz besonders zur Einführung. Den Herren Fachlehrern stehen Freiexemplare zur Verfügung.

Bei **O. Eigendorf** in **Nordhausen** erschien soeben:

# Morgenandachten

nach den preuß. Evangelienperikopen

für höhere Schulen

von

**Dr. Herm. Kloppe.**

Preis 1 M. 60 Pf.

Bei **S. Hirzel** in **Leipzig** ist soeben erschienen:

Das

# Privatleben der Römer

von

**Joachim Marquardt**

Zweiter Theil

(Mit 23 Holzschnitten).

(A. u. d. T.: Marquardt und Mommsen, Handbuch der römischen Alter-

# G. Eichler's Plastische Kunstanstalt u. Gipsgiesserei

(Antike u. m. **Skulpturen** in Elfenbeinmasse u. Gips)

**Berlin, W., Behrenstrasse 27.**

Ausführlicher Katalog gratis und franco.

---

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

## Deutsche Litteraturzeitung.

Herausgegeben von **Dr. Max Roediger,**
Privatdocenten an der Universität Berlin.

**Wöchentlich eine Nummer von 2—3 Bogen. Preis vierteljährlich 7 Mark.**

Die Deutsche Litteraturzeitung bietet ihren Lesern eine **knappe Uebersicht über alle Gebiete der Litteratur,** indem sie die neu erscheinenden litterarischen Erzeugnisse nach Maßgabe ihrer Bedeutung ohne eingehende fachmännische Erörterungen bespricht. Neben der deutschen Litteratur wird auch die **ausländische,** soweit sie für deutsche Wissenschaft in Betracht kommt, in den Kreis der Besprechungen gezogen, nur hinsichtlich der **schönen Litteratur** beschränkt sich die DLZ. auf die wichtigsten Erscheinungen Deutschlands.

Schon heute darf auf die größere Ausdehnung, welche den

**wissenschaftlichen Mitteilungen**

gegeben wurden ist, als auf eine wichtige Verbesserung aufmerksam gemacht werden. Daneben bildet die

**Inhaltsangabe aller wissenschaftlichen Zeitschriften etc.**

von einiger Bedeutung einen ständigen Theil jeder Nummer, wie ihn **keine Zeitschrift** in dieser Ausdehnung — wir geben den Inhalt von ca. **500 Zeitschriften aller Länder** an — bisher gebracht hat.

Probenummern sind durch alle Buchhandlungen zu erhalten. Bestellungen nehmen neben diesen auch Postanstalten an.

---

In meinem Verlage ist soeben erschienen:

## Schulgrammatik
der
## Lateinischen Sprache,
nebst Uebungsstücken zum Uebersetzen
in das Lateinische.

In der neuen Auflage für Realgymnasien bearbeitet
von
**M. Kuhr,**
Professor und Oberlehrer an der Stettiner Friedrich-Wilhelms-Schule.

Sechste Auflage.

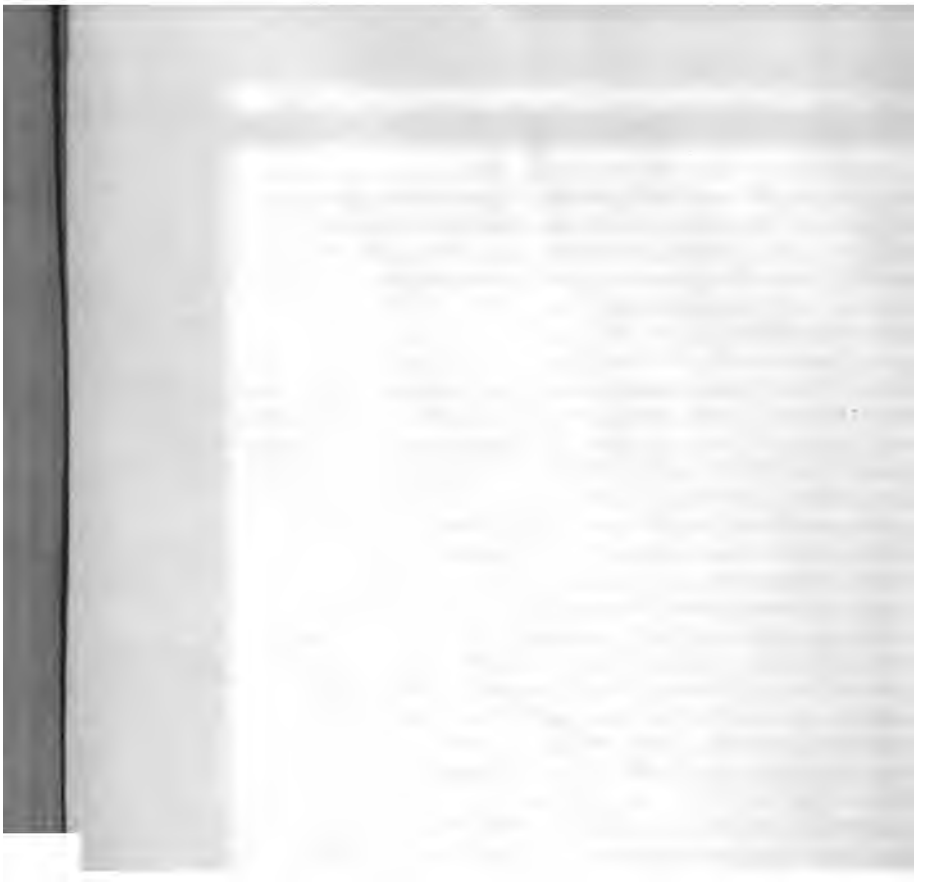
Preis 1 Mark 75 Pf.

Berlin, den 20. Oktober 1882. **G. Reimer.**

---

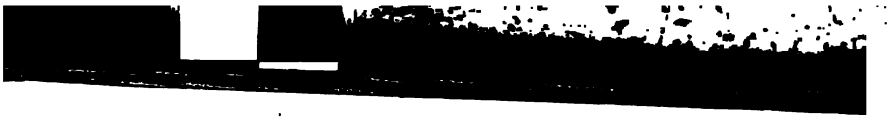
Dieses Heft enthält eine Beilage von der **Besserschen Buchhandlung** (W. Hertz) in Berlin, **C. A. Koch's Verlagsbuchhandlung** (J. Sengbusch) in Leipzig, **Lampart & Comp.** in Augsburg, **Paul Neff** in Stuttgart, **Dietrich Reimer** in Berlin, **Julius Springer** in Berlin und der **Weidmannschen Buchhandlung** in Berlin.


Für die Redaction verantwortlich: H. Kurz in Berlin.



THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
REFERENCE DEPARTMENT

This book is under no circumstances to be taken from the Building



- 7 1927